

O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: A REGULAMENTAÇÃO DE CAMINHOS ALTERNATIVOS

The Historical Course of Vocational Education Teacher Training Policies: the Regularization of Alternative Paths

Natália Valadares Lima¹

Resumo: O presente artigo objetiva problematizar as diretrizes para a formação de professores expressas por meio das legislações brasileiras ao longo da história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para isso, realizamos uma retomada histórica dos dispositivos legais vigentes ao longo dos séculos XX e XXI. Problematizamos, também, os normativos legais vigentes atualmente, incluindo a Resolução CNE/CP n.º 1/2022, divulgada em maio de 2022. Metodologicamente, neste artigo pautamo-nos em uma detalhada análise documental, abarcando decretos, leis, regulamentos etc. que regem a Educação Profissional e Tecnológica em seus diferentes momentos históricos, em uma interlocução com estudos que visam analisar e problematizar aspectos referentes à formação docente e à educação profissional, guiando-nos pelos trabalhos de Machado (2008a, 2008b, 2014), Oliveira (2006, 2010), Costa (2018), dentre outros. Concluímos que a história da formação docente na educação profissional é marcada pelo estabelecimento de programas emergenciais, provisórios e aligeirados, sempre se colocando alternativas legais à exigência de formação em nível superior e em cursos de licenciatura. Os novos normativos, por seu turno, deixam ainda mais espaço para a instituição de formações alternativas aos docentes da educação profissional, precarizando tanto a profissão docente quanto o tipo de formação destinada aos trabalhadores.

Palavras-chave: Educação profissional. Formação docente. Legislação.

Abstract: This article aims to discuss the guidelines for teacher training through Brazilian legislation throughout the history of the Federal Network of Professional, Scientific, and Technological Education. For this, we carried out a historical review of the legal provisions in force through the 20th and 21st centuries. We also question the legal regulations currently in force, including the Resolution CNE/CP no. 1/2022, released in May 2022. Methodologically, this article is based on a detailed documentary review, covering decrees, laws, regulations, etc. that aim to regulate Vocational and Technological Education in its different historical moments, in a dialogue with studies that seek to study and problematize aspects related to teacher training and vocational education, such as those made by Machado (2008a, 2008b, 2014), Oliveira (2006, 2010), Costa (2018), among others. We conclude that the history of teacher training in vocational education is marked by the establishment of emergency, provisional, and lightened courses, always providing legal alternatives to the requirement of higher education and licensure courses. The new regulations, leave even more space for the institution of alternative

¹ Pedagoga. Mestra e doutora em educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenadora de Avaliação e Regulação da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6073-7854>. E-mail: natvlima@gmail.com. Av. Amazonas, 5253 (DEPT), Nova Suíça, Belo Horizonte/MG.

training for vocational education teachers, worsening the teaching profession and the type of workers training.

Keywords: Vocational education. Teacher training. Legislation.

1 Introdução

A formação de professores constitui-se como um ponto de constante debate entre os estudiosos do tema, seja acerca da relação entre teoria e prática, dos saberes necessários para exercício do trabalho docente, da profissionalização dos professores etc. (PIMENTA, 1999; NÓVOA, 2019; MOREIRA, 2020). No caso dos docentes da educação profissional, por envolver o ensino de conteúdos práticos, técnicos, e por se tratar de uma modalidade da educação historicamente voltada para a formação de sujeitos trabalhadores pertencentes aos estratos sociais mais baixos, a sua formação conserva ainda mais problemas.

No âmbito legal, a formação de professores da educação profissional sempre foi alvo de constantes mudanças que se pautam na noção de que para atuar nessa modalidade de ensino é necessário, somente, ser um bom profissional da área técnica. A análise histórica das disposições legais brasileiras sobre o tema já foi realizada, em outros momentos, por autores como Machado (2008a, 2008b), Oliveira (2006, 2010), Oliveira *et al.* (2015), dentre outros, que se propuseram a estudar como tais políticas se configuraram até o começo dos anos 2010. Nesse contexto, o percurso histórico da formação docente da educação profissional é marcado pela instituição de cursos emergenciais e aligeirados, possibilitando, sempre, exceções às exigências de formação de nível superior e em cursos de licenciatura, tal como disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nossa contribuição neste estudo está justamente em renovar e atualizar tais análises, pautando-nos na legislação ora vigente, inclusive na Resolução CNE/CP n.º 1/2022, divulgada pelo Conselho Nacional de Educação em 6 de maio de 2022, que estabelece pela primeira vez as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Diante do exposto, o presente artigo² problematiza as diretrizes para a formação de professores expressas por meio das legislações brasileiras ao longo da história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Com esse intuito, realizamos uma detalhada revisão documental, abarcando decretos, leis, regulamentos etc. que regem a Educação Profissional e Tecnológica em seus diferentes momentos históricos. Paralelamente, realizamos uma interlocução com estudos que visam analisar e problematizar aspectos referentes à formação docente e à educação profissional, pautando-nos nos trabalhos de Machado (2008a, 2008b, 2014), Oliveira (2006, 2010), Costa (2018), dentre outros.

Realizamos, então, na primeira parte deste artigo, uma análise das políticas voltadas para a formação de professores da educação profissional desde a década de 1940, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial até o ano de 2016, quando a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016 estabeleceu a reforma do ensino médio. Posteriormente, visando problematizar o cenário atual das diretrizes para a formação desses docentes, detalhamos o tratamento destinado ao tema pela Lei n.º 13.415/2017 (antiga MP n.º 746/2016), pela Resolução CNE/CP n.º 1/2021 e, sobretudo, pela Resolução CNE/CP n.º 1/2022, esta divulgada em maio de 2022 e ainda não devidamente analisada em estudos acadêmicos.

² Este artigo é fruto da tese de doutorado intitulada *A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade docente na Educação Profissional* (LIMA, 2019).

Concluimos que os marcos regulatórios em questão estão alinhados a uma concepção de ensino técnico voltado para a formação de mão de obra para ingresso no mercado de trabalho, em detrimento de uma visão integral do processo educativo, colocando em cena, atualmente, a possibilidade de ingresso na docência de sujeitos com notório saber e a realização de formação em serviço, sem regulamentá-la. Por assim ser, consideramos que esses novos normativos deixam ainda mais espaço para a instituição de formações aligeiradas e emergenciais aos docentes da educação profissional, precarizando tanto a profissão docente quanto o tipo de formação destinada aos trabalhadores.

2 Os caminhos das políticas de formação docente para a educação profissional

As primeiras iniciativas governamentais para a formação de docentes do ensino profissional podem ser remetidas à década de 1940, quando as demandas oriundas de um novo modelo de produção, pautado na industrialização, imputaram mudanças nas instituições de educação profissional. Nesse contexto, a educação para o trabalho, com seu sentido social e moral, tornou-se educação profissional, com um sentido mercantil e técnico, acarretando mudanças nos critérios de seleção, no público-alvo, nos objetos e métodos de ensino, e exigindo uma alteração no perfil dos docentes dessa modalidade de ensino (PEDROSA *et al.*, 2021).

Apesar de a criação das escolas de educação profissional remeter ao ano de 1909 com as Escolas de Aprendizes e Artífices, que tinha como público-alvo os pobres e desvalidos, com função filantrópica e moralista (COSTA, 2018; LOPES, 2019), a preocupação com a formação docente para essa modalidade de ensino se fortaleceu a partir da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 (BRASIL, 1942). Tal documento previa que “[...] a formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados” (BRASIL, 1942). Estabeleceu-se, então, a criação de dois tipos de cursos de viés pedagógico: um voltado para a didática do Ensino Industrial, com os professores como público-alvo; e outro voltado para a administração do Ensino Industrial, visando à formação de trabalhadores para gestão das instituições educacionais. No entanto, apesar de reconhecer a necessidade de formação de docentes para atuarem especificamente no Ensino Industrial, a lei não detalhou como esses cursos deveriam ser organizados (COSTA, 2018; NOGUEIRA *et al.*, 2021).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial vigorou até o ano de 1959, quando se organizou, por meio da Lei n.º 3.552/1959 e do Decreto n.º 47.038/1959, o Ensino Industrial. Estes documentos legais, no entanto, não versaram sobre a formação de docentes para atuação no Ensino Industrial, sendo o tema retomado somente após a outorga da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961.

No ano de 1961, a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), estabeleceu a criação dos Cursos Especiais de Educação Técnica voltados para os docentes da educação profissional. Em seu artigo 59, essa Lei determinou que “A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961), estabelecendo uma diferenciação entre a formação de docentes para atuarem no ensino médio e a formação daqueles que trabalhariam na educação profissional.

Contudo, mesmo estipulando a necessidade da formação de docentes do Ensino Técnico em Cursos Especiais, a LDB de 1961 permitiu, no caso de não haver docentes habilitados nos cursos especiais de formação técnica, a contratação de profissionais liberais graduados em

cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados para atuação como professores no ensino técnico. Assim, ao mesmo tempo que se apresentou pela primeira vez, em legislação oficial, um dispositivo específico de formação para o exercício da docência no ensino técnico, a mesma lei oportunizou a continuidade de ingresso de sujeitos sem formação didático-pedagógica no campo da docência na educação profissional, amenizando a necessidade de criação de políticas públicas para solucionar tal questão.

A partir do ano de 1963, o Conselho Federal de Educação (CFE) começou a aprovar a criação dos Cursos Especiais de Formação de Professores. Tal ação foi regulamentada pelo Parecer CFE n.º 12/1967, que estabeleceu os objetivos e as finalidades desses cursos, além de definir que a formação dos docentes da educação profissional deveria se dar acima do nível médio, sem se enquadrar, necessariamente, no nível superior (OLIVEIRA, 2006).

De acordo com Oliveira (2006), nesse momento, consagrou-se a distinção que permearia os textos dos documentos legais subsequentes que tentariam regulamentar a formação docente, diferenciando os critérios para o exercício da docência no ensino técnico e no ensino médio. Ademais, segundo Machado (2008a), o Parecer CFE n.º 12/1967 estipulou que os Cursos Especiais deveriam se voltar para a formação de professores de disciplinas técnicas específicas, o que implicou a pulverização da formação docente, uma vez que cada disciplina técnica corresponderia à criação de um Curso Especial.

A destinação de um tipo diferenciado de formação aos docentes da educação profissional reflete o tratamento que se dá à própria educação profissional. Esta, desde meados do século XIX, sempre teve como objetivo a educação de trabalhadores, visando à formação de mão de obra para ingresso no mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação didático-pedagógica dos professores dessa modalidade de ensino poderia ser deixada em segundo plano, uma vez que o que importava era o sólido domínio das técnicas de trabalho.

Ao final do ano de 1968, com a Lei n.º 5.540/1968, realizou-se a reforma universitária e, com ela, passou-se a exigir formação de nível superior de todos os professores do ensino médio, de disciplinas gerais ou técnicas (BRASIL, 1968). No mesmo ano, o CFE aprovou o Parecer CFE n.º 479/1968, que regulamentou o artigo 59 da Lei 4.024/1961 e definiu que os Cursos Especiais de Formação de Professores deveriam estar em consonância com o Parecer CFE n.º 262/1962, que fixava orientações para a formação de professores do ensino médio e instituiu o esquema de formação conhecido como 3+1. Nesse sentido, duas novidades foram apresentadas com o Parecer CFE n.º 479/1968: o estabelecimento de um currículo mínimo para formação de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico; e a determinação de que a formação de professores desses docentes deveria ter a mesma duração da formação dos professores do ensino médio, em uma tentativa de minimizar a distinção existente entre a formação docente para o ensino médio e a formação de professores do ensino técnico (MACHADO, 2008a).

Contudo, o Decreto-Lei n.º 464/1969 autorizou que, na ausência de professores formados em cursos de nível superior, a habilitação para a docência poderia se dar por meio de exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1969). Esse documento estabeleceu, também, o prazo de cinco anos para que os professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico que não possuíssem formação em cursos de nível superior regularizassem tal situação. Essa abertura nos requisitos de formação presentes na Lei n.º 5.540/1968 tinha como objetivo tentar regularizar a situação de grande parte dos professores das escolas técnicas; no entanto, de acordo com Machado (2008b), passados cinco anos, a exigência de formação de professores do ensino técnico em cursos de nível superior não havia sido atendida.

Em 1970 surgiu um dos grandes marcos para a formação de professores para o ensino profissional, com a organização dos cursos de formação emergencial para professores do ensino técnico, conhecidos como Esquema I e Esquema II. Instituídos pela Portaria Ministerial n.º 339/1970 e ofertados por instituições de ensino superior, ambos os esquemas visavam a formação de professores em nível superior. O Esquema I destinava-se aos portadores de diploma de cursos de nível superior com necessidade de complementação pedagógica, tendo duração de 600 horas. Já o Esquema II voltava-se para o atendimento dos portadores de diploma de curso técnico industrial de nível médio e abarcava disciplinas didático-pedagógicas e de “tecnologias especializadas” relacionadas à área de habilitação escolhida para docência, com duração de 1.080 a 1.480 horas (BRASIL, 1970). Ao concluírem o curso do Esquema I ou II, os egressos faziam jus ao título de licenciados, e considerava-se que estavam habilitados para a docência no ensino técnico.

Um mês após a publicação dessa Portaria, os cursos do Esquema I e II ganharam destaque com a divulgação da Lei n.º 5.692/1971, que instituiu a profissionalização compulsória dos alunos do então 2.º grau. Em consonância com a determinação da Lei n.º 5.540/1968, o artigo 30 da Lei 5.692/1971 definiu como requisito mínimo para o exercício do magistério no 2.º grau a “[...] habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena” (BRASIL, 1971). Tal determinação impactou diretamente a demanda por formação de professores para as “disciplinas específicas” do 2.º grau, fazendo crescer a procura pelos cursos dos Esquemas I e II.

A partir desse momento, o CFE passou a se preocupar com o enquadramento dos Esquemas I e II nos moldes dos cursos de nível superior. Contudo,

O que aconteceu, a partir de então, será muito mais uma tentativa de fazer frente à necessidade desses professores para o Ensino Profissionalizante, deixando-se de lado a discussão do sentido de uma política de formação. Vai-se procurar “certificar” o maior número possível de profissionais para atender a demanda superaquecida. (PETEROSI, 1994, p. 82)

A forma de organização e as diretrizes para os cursos dos esquemas eram estabelecidas por cada instituição de ensino ofertante, considerando as demandas locais e as orientações emitidas pelo governo federal, inclusive aquelas constantes na Portaria n.º 432/1971. Contudo, a oferta dos cursos se deu por meio de realização de convênios, o que não possibilitava que estes se consolidassem nas instituições de ensino superior, uma vez que não havia pessoal docente habilitado nas universidades para ministrar disciplinas didático-pedagógicas que tratassem especificamente do trabalho docente na educação profissional. Assim, os cursos dos Esquemas I e II, apesar de terem como objetivo a formação de professores das disciplinas especializadas dos cursos técnicos de nível médio, não apresentavam, na prática, uma preocupação em formar docentes capazes de atuar nessas disciplinas (PETEROSI, 1994).

No ano de 1977, a Resolução do CFE n.º 3/1977 criou cursos de licenciatura plena em quatro áreas: técnicas agropecuárias, técnicas industriais, técnicas comerciais e de serviços, técnicas de nutrição e dietética. Por meio dessa resolução, foi fixada a obrigação das instituições que ofertavam os cursos dos Esquemas I e II de transformá-los em licenciaturas plenas no prazo de três anos. O documento permitia, no entanto, a continuidade da oferta de cursos do Esquema I “[...] nas regiões em que a falta de recursos humanos tornasse difícil a implementação da licenciatura” (BRASIL, 1977). Essa abertura fez com que a exigência de transformação dos cursos dos Esquemas I e II em licenciaturas plenas não fosse atendida, bastando-se comprovar



a falta de recursos humanos para continuidade da oferta dos cursos dos esquemas (MACHADO, 2008a).

Em 1978, por meio da Lei n.º 6.545/1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Essa lei possibilitou que os novos Centros Federais ofertassem, além de cursos técnicos de 2.º grau, cursos de nível superior de graduação e pós-graduação e “[...] de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos” (BRASIL, 1978a). Porém, de acordo com Oliveira, Cunha e Soares (2015, p. 49), “[...] os CEFETs deram prioridade à implementação de diferentes cursos de graduação, sobretudo no âmbito das engenharias, preterindo a criação das licenciaturas.” Nesse contexto, prevaleceu a oferta de cursos especiais para a formação de docentes do ensino técnico.

No mesmo ano, com a Resolução CFE n.º 12/1978, o Conselho Federal de Educação alterou os termos da Resolução CFE n.º 3/1977 e permitiu que os cursos dos Esquemas I e II fossem ofertados não só em áreas com escassez de recursos humanos, mas também para a habilitação de professores das matérias de formação técnica não correspondentes às habilitações previstas no antigo documento (BRASIL, 1978b). Assim, esse dispositivo legal preconizou a flexibilização da necessidade de formação de professores do ensino técnico em nível de licenciatura e autorizou a permanência da formação via Esquema I.

Até o ano de 1982, quando a Lei n.º 7.044/1982 trouxe o fim da profissionalização compulsória no ensino de 2.º grau, o CFE emitiu diversos pareceres no sentido de regulamentar a oferta dos cursos de licenciatura para as disciplinas das áreas técnicas. No entanto, Machado (2008b) destaca a preponderância da oferta de cursos dos Esquemas I e II, constatando que, em 1979, o MEC chegou a aprovar um plano para oferta de cursos emergenciais, por meio do Parecer Sesu/MEC n.º. 47/1979.

Pouco antes da promulgação da Lei n.º 7.044/1982, o CFE emitiu a Resolução n.º 7/1982, que alterou os dispostos na Resolução CFE n.º 3/1977 e tornou opcional a formação de professores da parte “especial” do currículo do 2.º grau tanto via Esquemas I e II quanto por meio de licenciatura plena. Assim, a Resolução flexibilizou as exigências de formação desses docentes e legalizou o ingresso na docência de sujeitos sem qualquer tipo de formação didático-pedagógica.

Para Oliveira, Cunha e Soares (2015), a profissionalização compulsória deu destaque à questão da formação de professores para as disciplinas especiais do currículo, embora sua oferta tenha continuado a ser realizada de forma emergencial e aligeirada. Após a Lei n.º 7.044/1982, a formação desses docentes passou a ser preterida e secundarizada.

A retomada inicial aos primeiros dispositivos legais que regulamentam a formação de professores para a educação profissional, realizada até aqui, explicita duas características que permeiam as políticas de formação de professores da EPT até os dias atuais, a saber: a criação de subterfúgios legais para promoção de formação de alternativas para esses docentes; e a concepção de que professores dessa modalidade de educação devem ser profissionais com experiência em sua área de formação, o que os habilitaria para a docência nessa mesma área.

No ano de 1996, a promulgação da Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) produziu um cenário de discussões e alterações na organização da educação no Brasil. A legislação destinou um título específico para abordar questões relacionadas aos profissionais da educação, estabelecendo princípios para a formação desses

sujeitos. Destacamos, contudo, que essa lei não menciona como deve se dar a formação de professores para atuar na educação profissional.

O tratamento da educação profissional, por seu turno, aparece nos artigos 39 a 42, que determinam os objetivos e a organização dessa modalidade de ensino, sem tratar, no entanto, sobre os requisitos para a formação dos profissionais que nela atuarão. Assim, “[...] por não se referir explicitamente ao professor para a Educação Profissional, [a LDBEN] viabiliza a interpretação de que o docente da área não carece de uma formação própria, mesmo para o caso do Ensino Técnico de Nível Médio.” (OLIVEIRA, 2010, p. 460).

Após a promulgação da LDBEN, a educação profissional foi regulamentada por meio do Decreto n.º 2.208/1997. Esse documento desvinculou o ensino médio do ensino técnico, inviabilizando a oferta de cursos integrados. No que diz respeito ao trabalho docente, o Decreto estabeleceu que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, dispondo, ainda, que esses sujeitos deveriam ser “[...] 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.” (BRASIL, 1997a).

O Decreto n.º 2.208/1997 refletiu uma concepção de educação relacionada a um projeto de governo pautado em políticas neoliberais, oriunda do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, e de formação de trabalhadores para atendimento direto das demandas do mercado de trabalho em um modelo de produção orientado pela flexibilização e adaptação dos trabalhadores, sem preocupação com a formação integral do alunado. Nesse cenário, o papel atribuído à educação profissional foi a formação aligeirada de sujeitos “empregáveis” e “adaptáveis”, cabendo ao professor ensinar as técnicas de produção.

Novamente, por meio do Decreto n.º 2.208/1997, perpetuou-se a concepção de que o professor da educação profissional deveria ser, sobretudo, um profissional competente em seu campo de formação técnica (OLIVEIRA, 2006). Assim sendo, esse documento legal apresentou uma valorização exacerbada da experiência prática em detrimento da formação teórica (MACHADO, 2008a), viés que predomina até hoje nas determinações legais para ingresso e formação dos docentes para educação profissional.

No Decreto n.º 2.208/1997, a formação para o exercício da docência ficou em segundo plano, podendo ser realizada em serviço ou por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica. Esses programas, por seu turno, foram objeto do Parecer CNE/CP n.º 4/1997. Tal documento reconheceu a necessidade urgente de formação de docentes para atuação no Ensino Básico, incluindo a educação profissional, e afirmou que, para dar celeridade a essa formação, “[...] é conveniente que a proposta se oriente para a proposição de programas, em lugar de curso” (BRASIL, 1997b). Além disso, no texto legal justificou-se a opção por programas a partir do entendimento de que, dessa forma, sua “[...] duração ficará assim naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem se tornar obsoletas com a evolução da situação local” (BRASIL, 1997b).

A criação dos programas de formação de professores foi apresentada, então, como um caminho de formação rápida de docentes, mas que deveria existir por determinado período, ou seja, enquanto a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura plena não pudesse atender às demandas educacionais. Contudo, essas soluções “[...] vistas como emergenciais e provisórias se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências que até hoje estão presentes nas orientações sobre formação docente para o campo da Educação Profissional e tecnológica” (MACHADO, 2008a, p. 76).

Os Programas Especiais de Formação de Professores foram regulamentados pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 26 de junho de 1997, através da qual se estipulou que os programas especiais seriam destinados aos “[...] portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação” (BRASIL, 1997c). Aos concluintes desses programas era conferido o título de licenciado.

A Resolução CNE/CP n.º 2/1997 foi responsável por encerrar a oferta dos cursos dos Esquemas I e II, transformando-os em Programas Especiais de Formação de Professores. Porém, na proposição desses programas, houve uma diminuição significativa da carga horária dos cursos, reafirmando a baixa valorização da formação didático-pedagógica dos docentes da educação profissional (MACHADO, 2008a).

O Decreto n.º 2.208/1997 foi revogado em 2004 pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004. Pautado em uma concepção de educação profissional integral, esse documento reestabeleceu a oferta do ensino médio integrado ao ensino técnico (BRASIL, 2004). Nesse contexto, o decreto apresentou novas exigências aos profissionais dessa modalidade de ensino, sendo necessário o desenvolvimento de competências voltadas para a implementação de um currículo integrador de disciplinas de formação geral e específicas (OLIVEIRA, 2010).

Contudo, no que diz respeito à regulamentação da formação de docentes para a educação profissional, o Decreto n.º 5.154/2004 apresenta uma lacuna, não destinando nenhum artigo para tratamento do tema. Assim sendo, compreendemos que, mesmo nesse contexto de reformas um pouco mais progressistas em relação à concepção de educação profissional, a formação didático-pedagógica dos docentes do ensino técnico de nível médio permanece sendo preterida, perpetuando-se a visão de que para ser professor do ensino técnico basta ser um bom profissional na mesma área.

No ano de 2008, a Lei n.º 11.741/2008 foi promulgada, promovendo, a nosso ver, um avanço legislativo no que concerne à educação profissional. Essa lei define que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se integra a diferentes níveis e modalidades da educação, incluindo aqui os cursos de nível médio, de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008).

Poderíamos inferir, portanto, a partir da Lei n.º 11.741/2008, que os requisitos para ingresso na carreira docente na EPT deveriam ser equivalentes aos abordados pela LDBEN para os professores da Educação Básica, sobretudo no ensino médio, ou seja, formação em cursos de nível superior de licenciatura plena. No entanto, novamente, a disposição legal não tratou diretamente essa problemática, e a formação de professores para a EPT continuou a ser realizada voluntariamente via Programas Especiais de Formação.

Visando suprir essa lacuna, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CEB n.º 11/2012, que veio discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No documento, fala-se que

Do professor da Educação Profissional é exigido, tanto o bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem e da constituição de saberes e competências profissionais, quanto o adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares do campo específico de sua área de conhecimento, para poder fazer escolhas relevantes dos conteúdos que devem ser ensinados e aprendidos, para que os formandos tenham condições de responder, de forma original e criativa, aos desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador. Além destes dois campos de saberes fundamentais, ainda se exige do



professor da Educação Profissional, os saberes específicos do setor produtivo do respectivo eixo tecnológico ou área profissional na qual atua. (BRASIL, 2012a, p. 55).

Assim, reconheceu-se a necessidade de destinar uma formação específica para os docentes que atuam na EPTNM, articuladora de saberes pedagógicos, saberes disciplinares e saberes profissionais de determinada área, somada, ainda, à necessidade de “cultivo dos saberes do trabalho, traduzidos em termos de vivência profissional e experiência de trabalho” (BRASIL, 2012a, p. 55). Dessa forma, ao professor do ensino técnico foi exigida uma série de saberes que possibilitariam atingir o objetivo da EPT, que é a formação humana integral, preparando os sujeitos tanto para o trabalho quanto para o exercício da cidadania.

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 admitiu a necessidade de os professores estarem “[...] adequadamente preparados para o exercício da docência, tanto em relação à sua formação inicial, quanto à formação continuada e permanente” (BRASIL, 2012a, p. 56), definindo que a formação dos docentes deveria realizar-se em cursos de licenciatura ou outras formas. Tal parecer deu origem à Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM e estabeleceu critérios para o ingresso e a permanência na docência nessa modalidade de ensino, deliberando que

A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura **ou outras formas**, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2012b, grifo nosso).

Apesar de determinar que os docentes da EPTNM deveriam possuir o título de licenciado, a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 legalizou o ingresso de professores com **outras formas** de formação, sem explicitar quais seriam elas, possibilitando a continuidade de formação via programas emergenciais, visando a complementação didático-pedagógica para os professores bacharéis.

A formação de professores da EPT foi abordada, novamente, no ano 2015, quando o Conselho Nacional de Educação instituiu 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 de docentes, por meio da Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015. Tal documento regulou a formação de professores para o exercício da docência na Educação Básica e em suas diferentes modalidades de educação, incluindo a Educação Profissional e Tecnológica.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 foi responsável por revogar a Resolução CNE/CP n.º 2/1997. No entanto, por meio de seu artigo 15, o documento continuou a possibilitar a formação de docentes em nível superior por meio dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados. Segundo o documento:

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem: I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; III – cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, 2015).

A Resolução de 2015 conjugou, em uma só diretriz, as orientações para a formação de professores de todas as modalidades do Ensino Básico, estabelecendo diferentes rotas de formação. No caso dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, foi estabelecido que seriam “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” (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Em suma, no que diz respeito à formação de docentes bacharéis, vemos que a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 apresentou os mesmos termos adotados quando da constituição dos Programas Especiais de Formação Pedagógica. Entendemos, portanto, que esses cursos de formação continuam sendo estabelecidos em caráter emergencial e provisório, com alegado objetivo de sanar a ausência de pessoal devidamente licenciado nos termos da lei para exercício da docência. No entanto, a permanente insuficiência de docentes devidamente habilitados para atuação na EPT, em termos de formação didático-pedagógica, aponta para a ineficiência da consolidação dessas políticas. Tal fato poderia ser atribuído justamente à concepção do papel do professor na educação profissional, bem como dessa modalidade de ensino, voltando-se, sobretudo, para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

3 A configuração atual da formação de professores

Em 2016, entrou em vigor a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, que promoveu importantes alterações na organização do ensino médio, alterando a LDBEN de 1996. Dentre as mudanças promovidas pela MP, que posteriormente se tornou a Lei n.º 13.415/2017, está a previsão de uma nova forma de ingresso na carreira docente, via notório saber. Assim, passam a ser reconhecidos como profissionais da educação sujeitos “[...] com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (BRASIL, 2017), visando atender a previsão de oferta de itinerário formativo de formação técnica e profissional. De acordo com Machado (2021, p. 52),

A Medida Provisória (MP) foi o dispositivo legal utilizado, em setembro de 2016, para dar novos contornos à estrutura e funcionamento do Ensino Médio brasileiro e introduzir o expediente do notório saber na política de provimento de professores para esse ensino, em especial, na admissão de profissionais sem formação docente para atuar na formação técnica e profissional.

Complementarmente ao disposto na Lei n.º 13.415/2017, o CNE divulgou a Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, que definiu novas diretrizes curriculares para a EPT e revogou a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012. A formação inicial prevista para ingresso na docência na EPTNM no documento permanece definida como “cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas.” No entanto, no documento, o que caracterizaria essas “outras formas” começa a se materializar, sendo que a experiência profissional como possibilidade para ingresso na profissão docente, e que já perpassava textos legais anteriores, ganha grande destaque, figurando em diversos artigos.

Destacamos, aqui, inicialmente, o disposto no artigo 54, que replica o estabelecido no inciso IV do artigo 61 da Lei n.º 13.415/2017 e possibilita a admissão na docência dos profissionais com notório saber para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional nos cursos da EPTNM. A comprovação de notório saber, por seu turno,

pode ser realizada por meio de: (i) titulação específica; (ii) prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada; ou (iii) atuação profissional em instituições públicas ou privadas. Por fim, estabelece-se ainda que os sujeitos devem demonstrar níveis de excelência profissional em processo específico de avaliação de competências; a Resolução CNE/CP n.º 1/2021, contudo, abstém-se de especificar as formas como esses saberes deverão ser avaliados.

Adicionalmente, o § 2º do artigo 54 define que as competências profissionais devem ser ponderadas a partir da atuação dos sujeitos no mundo do trabalho aliadas à excelência no ato de ensinar. Segundo Machado (2021), essas medidas desvelam uma compreensão limitada da função docente na educação profissional adotada pelas diretrizes nacionais, incompatível com uma concepção de educação voltada para a formação integral do sujeito. Assim, as novas diretrizes reforçam a concepção de que o professor da educação profissional deveria ser um sujeito, primordialmente, competente em seu campo de formação.

Já o artigo 55 da resolução define que, na ausência de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área de objeto do curso, é facultada a realização de uma “formação em serviço”, sem estabelecer, no entanto, critérios para tal (BRASIL, 2021). Trata-se, portanto, de mais uma flexibilização na forma de ingresso na docência na educação profissional.

Agravando todo esse quadro de programas emergenciais interrompidos, rotas alternativas e exceções para formação de professores da educação profissional, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou, em maio de 2022, a Resolução CNE/CP n.º 1/2022, que instituiu, pela primeira vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Nesse último documento governamental, foram estabelecidas novas rotas para formação inicial de docentes da EPTNM, a saber: (i) cursos de graduação de licenciatura; (ii) cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados; (iii) cursos de Pós-Graduação lato sensu de Especialização estruturados para tal; (iv) programas especiais, de caráter excepcional; ou (v) outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo CNE (BRASIL, 2022).

Verificamos que no documento surgem caminhos alternativos para a docência na EPTNM, todos considerados como equivalentes aos cursos de licenciatura. Nesse contexto, uma alteração fundamental deve ser demarcada: na Resolução CNE/CP n.º 1/2021, a participação em programas de licenciatura ou de complementação pedagógica e em cursos de pós-graduação lato sensu de especialização voltados para a docência na educação profissional era apresentada como um direito dos professores graduados não licenciados em efetivo exercício; na Resolução CNE/CP n.º 1/2022, por sua vez, a conclusão desses cursos/programas passou a ser reconhecida como suficiente para admissão de professores da EPTNM. Somada a isso, está, ainda, a possibilidade de formação via programas especiais excepcionais e outras formas.

Na resolução vigente, a formação em serviço continua a figurar como caminho para ingresso na docência na EPTNM. Estabelece-se, no entanto, que tal formação deve ser propiciada aos profissionais sem licenciatura específica e experiência profissional e, também, aos profissionais com notório saber e aos instrutores atuantes em cursos de qualificação profissional, sem definir, novamente, quais os parâmetros para essa formação, responsabilizando cada sistema de ensino por sua condução.

Existem, ainda, dois pontos que merecem destaque. O primeiro diz respeito à redução da noção de conhecimentos pedagógicos às competências pedagógicas, compreendidas como as competências necessárias para “[...] conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem,

visando à constituição de competências profissionais em contextos cada vez mais complexos e exigentes.” (BRASIL, 2022). Trata-se de uma concepção limitadora dos conhecimentos pedagógicos aos seus aspectos didáticos (RAMOS, 2022), deixando de lado toda gama de conhecimento necessário para a formação de professores capazes de educar sujeitos a partir de uma abordagem crítica, sobretudo acerca das relações entre a tecnologia, a educação e o trabalho.

Outra importante mudança sobre o escopo da preparação para a docência é a possibilidade de organização dos cursos de formação docente por “habilitação profissional”, além de eixos ou área tecnológica. Isso implica uma restrição da formação a conteúdos demasiadamente específicos, limitando, ainda mais, a formação docente, o que vai, inclusive, de encontro com uma concepção integradora de educação profissional (RAMOS, 2022).

4 Conclusão

No presente artigo, tivemos como objetivo problematizar o percurso histórico das disposições legais acerca da formação de professores da educação profissional. Para isso, realizamos uma análise detalhada das leis, regulamentos, resoluções etc. que pretendem normatizar o processo de formação docente para exercício profissional nessa modalidade de ensino, mostrando-nos uma instabilidade na forma como essas políticas foram concebidas.

Diante do exposto, podemos dizer que a legislação educacional que visa regulamentar a formação dos professores da educação profissional está atrelada aos objetivos econômicos nacionais e ao perfil de trabalhador que se deseja formar. Assim sendo, os dispositivos legais sofreram, ao longo do tempo, diversas alterações e interrupções, com implementação de programas emergenciais e provisórios que acabaram por contribuir para uma indefinição acerca das exigências de formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Ademais, ao mesmo tempo que tentam regulamentar, os normativos ora analisados conservam a característica de instituir formas para que se possam postergar ou ignorar as exigências para formação de docentes abordadas pela própria lei (MACHADO, 2021). Assim, a partir desse levantamento histórico das políticas voltadas para a formação de professores da EPT, constatamos uma estagnação desses dispositivos legais. Nesse contexto, apesar de se mudarem as nomenclaturas e até mesmo a forma de organização da formação desses docentes, a legislação perpetua um modelo de formação emergencial e temporário.

A análise proposta explicita que os normativos que visam regular a formação dos professores para a educação profissional se orientam pela ideia de que esses docentes devem, primeiramente, ser bons profissionais nas áreas técnicas, colocando em segundo plano a formação didático-pedagógica desses profissionais. A nosso ver, a Resolução CEP/CP n.º 1/2022 caminha nesse mesmo sentido, estabelecendo diferentes rotas para a formação dos professores, dando ênfase, sobretudo, à formação técnica e à atuação profissional dos sujeitos que pretendem ser professores.

Nessa nova resolução, que na verdade não traz nada de tão novo assim, quando a necessidade de formação pedagógica aparece, ela se faz com o intuito de propiciar aos docentes o domínio de técnicas e dos modos de ensino, visando garantir a transmissão de conteúdos com sucesso. Reproduz-se, portanto, uma concepção pragmática da formação de professores para a educação profissional, os quais devem conhecer e saber ensinar conteúdos técnicos, em detrimento de uma formação mais humanística, em que os conhecimentos técnicos se associem aos conhecimentos pedagógicos e aos saberes relacionados com dimensões políticas, sociais e acadêmicas, que estão sempre em jogo quando se fala do ensino técnico e tecnológico.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n.º 11, de 9 de maio de 2012. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 4 set. 2012a.

BRASIL. **Portaria CFE n.º 432, de 19 de julho de 1971.** Normas para organização curricular do Esquema I e do Esquema II. 1971. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/port432_71.htm. Acesso em: 27 abr. 2017.

BRASIL. Portaria Ministerial n.º 339, de 7 de agosto de 1970. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 out. 1970.

BRASIL. Resolução n.º 3, de 28 de fevereiro de 1977. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 9 mar. 1977.

BRASIL. Resolução CFE n.º 12, de 13 de dezembro de 1978. Dá nova redação à Resolução n.º 3/77 e acrescenta a habilitação Química Aplicada ao curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º Grau. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1978b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 21 set. 2012b.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 1, de 25 de maio de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 6 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da Educação Profissional em nível médio. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 15 jul. 1997c.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º 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. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 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). **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 11 maio 2022.

COSTA, Maria Adélia. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, Minas Gerais, v. 18, n. 39, p. 239-254, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1205>. Acesso em: 1º jun. 2022.

LIMA, Natália Valadares. **A política de reconhecimento de saberes do ponto de vista da atividade de trabalho docente na educação profissional.** 2019. 315f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação & Tecnologia**, v. 11, n. 2, 2006.

PEDROSA, José Geraldo; DUENHAS, Flávia Oliveira; RAMOS, Nívea Maria Teixeira. Estatuto e saberes da docência na educação profissional: questões inaugurais dos anos 1940. **Retratos da Escola**, v. 15, n. 31, p. 43-49, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1233>. Acesso em: 23 maio 2022.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (ed.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

RAMOS, Marise Nogueira. **É uma restrição do campo de conhecimento do professor**. [Entrevista concedida a] André Antunes. EPSJV/Fiocruz. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 20 jul. 2022.

Recebido em setembro de 2022.

Aprovado em junho de 2023.