

# FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL (2008-2022): POLÍTICAS, CONTEXTOS E DESAFIOS.

TEACHER EDUCATION IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL (2008-2022): POLICIES, CONTEXTS AND CHALLENGES.

Ana Sara Castaman

IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Sul: Rio Grande do Sul, Brasil

ana.castaman@sertao.ifrs.edu.br | orcid.org/0000-0002-5285-0694

Leonardo Leonidas de Brito

Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, Brasil

leonardo.brito.1@cp2.edu.br | orcid.org/0000-0002-4823-0521

Maria Adélia da Costa

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Divinópolis, Brasil

adeliacefetmg@gmail.com | orcid.org/0000-0002-9270-5184

Pollyana dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo:

Guarapari, Brasil

pollyana.santos@ifes.edu.br | orcid.org/0000-0002-5239-1192

## Resumo

O estudo objetiva analisar os esforços da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC) na elaboração e execução efetiva de políticas educacionais direcionadas à formação inicial e continuada de professores na/para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Recorta-se o período de 2008 a 2022

## A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



para, em perspectiva, fazer um apanhado sobre o “estado da arte” das ações voltadas para formação docente para a EPT. O artigo (além da introdução e das considerações finais) está dividido em duas seções: a) constitui-se numa imersão na economia política do Brasil recentíssimo, marcando um paralelo entre os modelos econômicos adotados no período circunscrito e seus impactos na expansão ou retração de ações da SETEC/MEC, na formação docente, para atender a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criada pela Lei no 11.892; b) trata de um balanço efetivo sobre as ações da SETEC/MEC, apresentando ainda, apontamentos necessários para a efetiva curricularização da docência em EPT nas licenciaturas oferecidas Brasil afora. Consta-se que embora a LDBEN em vigor estabeleça diretrizes claras para a formação de docentes, a implementação destas no contexto da EPT ainda é um desafio a ser superado. Outrossim, a curricularização da docência na EPT em cursos de licenciatura desponta como pilar essencial para a transformação da educação contemporânea, ou seja, formar docentes que, além de serem especialistas em seus campos de atuação, sejam igualmente educadores aptos a compreender e responder às nuances inerentes à educação, especialmente neste caso, a EPT.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Formação Docente; Políticas Educacionais

#### **Abstract**

The study aims to analyze the efforts of the Secretariat of Professional and Technological Education (SETEC), of the Ministry of Education (MEC) in the elaboration and effective execution of educational policies aimed at the initial and continuing training of teachers in/for Professional and Technological Education (EPT ) in Brazil. The period from 2008 to 2022 is selected to, in perspective, provide an overview of the “state of the art” of actions aimed at teacher training for EPT. The article (in addition to the introduction and final considerations) is divided into two sections: a) it constitutes an immersion in the political economy of very recent Brazil, marking a parallel between the economic models adopted in the circumscribed period and their impacts on the expansion or retraction of actions by SETEC/MEC, in teacher training, to serve the set of Federal Institutes of Education, Science and Technology, created by Law no. 11,892; b) provides an effective assessment of the actions of SETEC/MEC, also presenting necessary notes for the effective curricularization of teaching in EPT in degrees offered throughout Brazil. It appears that although the current LDBEN establishes clear guidelines for teacher training, their implementation in the context of EPT is still a challenge to be overcome. Furthermore, the curricularization of teaching in EPT in undergraduate courses emerges as an essential pillar for the transformation of contemporary education, that is, training teachers who, in addition to being specialists in their fields, are also educators capable of understanding and responding to the nuances inherent to education, especially in this case, EPT.

**Keywords:** Professional and Technological Education; Teacher Education; Educational Policies

#### **Resumen**

O estudo objetiva analisar os esforços da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC) na elaboração e execução efetiva de políticas educacionais direcionadas à formação inicial e continuada de professores na/para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT ) em Brasil. Se selecciona el período comprendido entre 2008 y 2022 para ofrecer, en perspectiva, un panorama del “estado del arte” de las acciones encaminadas a la formación docente para la EPT. El artículo (además de la introducción y consideraciones finales) se divide en dos secciones: a) constituye una inmersión en la economía política del Brasil muy reciente, marcando un paralelo entre los modelos económicos adoptados en el período circunscrito y sus impactos en la economía;

ampliação o retracção de acciones de la SETEC/MEC, en materia de formación docente, para atender la red de Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología, creada por la Ley nº 11.892; b) proporciona una evaluación efectiva de las acciones de la SETEC/MEC, presentando también notas necesarias para la curricularización efectiva de la enseñanza en EPT en las carreras ofrecidas en todo Brasil. Parece que si bien la actual LDBEN establece lineamientos claros para la formación docente, su implementación en el contexto de la EPT sigue siendo un desafío por superar. Además, la curricularización de la enseñanza en EPT en los cursos de pregrado emerge como un pilar esencial para la transformación de la educación contemporánea, es decir, formar docentes que, además de especialistas en sus campos, sean también educadores capaces de comprender y responder a los matices inherentes a la educación, especialmente en este caso, la EPT.

**Palabras clave:** Educación Profesional y Tecnológica; Formación de Profesores; Políticas educativas

## Introdução

Os estudos e as reflexões sobre formação de professores constituem-se como “[...] preocupação constante das políticas públicas, programas, planos de Governo e reformas educacionais” (Urbanetz et al., 2021, p. 1476). Contudo, a formação de professores na/para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) imersa em propostas confluentes e contraditórias, nem sempre assumiu um tratamento teórico-prático crítico, por isso, “[...] enfrentou dificuldades de se instituir” (Barreiro; Campos, 2021, p. 1516). O texto em tela tem como escopo primordial uma análise panorâmica dos esforços da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (MEC) na elaboração e execução efetiva de políticas educacionais direcionadas à formação inicial e continuada de professores na/para a EPT no Brasil. Recorta-se o período de 2008 a 2022 para, em perspectiva, fazer um apanhado sobre o “estado da arte” das ações voltadas para formação docente para a EPT. O artigo (além da introdução e das considerações finais) está dividido em duas seções: a primeira constitui-se numa imersão na economia política do Brasil recentíssimo, destacando o necessário paralelo entre os modelos econômicos adotados no período circunscrito e seus impactos na expansão ou retração de ações da SETEC/MEC, na formação docente, para atender a rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criada pela Lei nº 11.892 (Brasil, 2008). Neste sentido, observa-se a “valsa brasileira”, nos termos de

Carvalho (2019). O vai e vem do chamado social-desenvolvimentismo no final do segundo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2008-2010) e nos anos Dilma Rousseff (2010-2016). No contexto pós golpe de 2016, delimita-se o início do desmonte das políticas voltadas para a consolidação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), até o cenário de devastação (Leher, 2023) perpetrado pelo governo de cariz neofascista, capitaneado pelo ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro. A segunda, de maneira mais específica, se trata de um balanço efetivo sobre as ações da SETEC/MEC na direção do tema recortado em Souza (2022) e Prado et al. (2023), apresentando ainda, apontamentos necessários para a efetiva curricularização da docência em EPT nas licenciaturas oferecidas Brasil afora.

### **1. A Economia Política da EPT no Brasil recentíssimo**

Em que pese a reflexão parecer apartada do debate educacional stricto sensu, situar a economia política como interpretação do fato econômico e trazê-la para entender os fenômenos relacionados à elaboração das políticas públicas no campo da EPT é certamente um exercício que se faz necessário. Neste sentido, compreender a realidade como uma totalidade histórico social conduz impreterivelmente a abarcar (ou pelo menos tentar!) as múltiplas determinações e os diversos fragmentos que compõem este todo sócio-histórico. Como primeiro passo, situa-se no tempo e, porque não, também define-se a economia política como uma ciência interpretativa da realidade material - não apenas econômica. Nascida no bojo da racionalidade iluminista do século XVIII, a economia política encontra seus primeiros contornos sistematizados no pensamento econômico clássico, advindo das formulações de David Ricardo e Adam Smith. Num contexto de consolidação do capitalismo como modo de produção e reprodução da vida material, a economia política estaria:

[...] embebida num tipo específico de razão que se permite matematizar nas diversas áreas específicas do conhecimento, e que iniciam aí uma vivência autônoma e independente uma das outras. Estas são outras duas manifestações do “novo” pensar. Pode-se ainda agregar como característica do Iluminismo que

a essência do processo de construção do conhecimento é analítica e não mais dedutiva. Procura-se o *esprit systématique* que cerca, desta forma, a razão (Kocher, 1997, p. 9-10).

Da mesma forma, se é possível definir a economia política como interpretação do fato econômico, Sandroni (1999) delimitou de maneira didática as evidentes relações entre a economia descritiva e a história econômica como dimensões inerentes à economia política como exercício investigativo teórico para compreensão da realidade:

Ciência que estuda as relações sociais de produção, circulação e distribuição de bens materiais, definindo as leis que regem tais relações. Procura também analisar o caráter das leis econômicas, sua especificidade, sua natureza e suas relações mútuas. Nesse sentido, é uma ciência fundamentalmente teórica, valendo-se dos dados fornecidos pela economia descritiva e pela história econômica. Para atingir seu objetivo, a economia política recorre a um conjunto de categorias que formam seu instrumental teórico e a uma metodologia capaz de conduzir o investigador científico a um conhecimento objetivo do processo produtivo e de suas leis. Impossibilitada de recorrer à experimentação, como ocorre nas ciências exatas, a economia política vale-se da abstração, que se baseia na observação comparativa dos processos estudados. A partir daí, procura estabelecer as relações mais gerais, eliminando os aspectos secundários e ocasionais da problemática econômica. A síntese desse procedimento metodológico é a formulação de teorias econômicas que definem a posição de indivíduos e até mesmo de grupos sociais em face dos fenômenos e dos fatos econômicos (Sandroni, 1999, p. 191-192).

Colocado desta maneira, de que forma a economia política como cenário, contexto, processo e produtos de opções políticas numa dada realidade, se apresenta como o substrato social que explica e circunscreve as ações dos agentes políticos no aparelho do Estado, que dialogam com a sociedade civil, e elaboram as ações no campo da formação de professores na/para a EPT, no Brasil? O social-desenvolvimentismo nos anos Lula e Dilma Rousseff, malgrado suas evidentes contradições, permitiu a relativa retomada do Estado como agente coordenador da acumulação capitalista no Brasil, significando o retorno de algum projeto pedagógico no campo da EPT. Desde o esforço integrativo entre as dimensões “propedêuticas” e “técnicas” para a formação de um Ensino Médio de fato integrado, a partir da revogação/substituição do decreto nº 2.208/97, pelo nº 5.154, em julho de 2004, e que foi capaz de “[...]”

fundamentalmente, restabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país” (Ramos, 2012, p. 66); à criação da rede de IFs em dezembro de 2008. Fato que mostrava uma evidente disposição do bloco social liberal no poder em constituir a verticalidade na oferta da EPT, além da capilarização, pelo território nacional, da pesquisa e do ensino em instituições federais socialmente referenciadas e vinculadas organicamente aos arranjos produtivos locais - o que não significaria a mera subordinação à formação aligeirada de mão de obra para o dito ‘mercado de trabalho’. Mas, em linhas gerais, o que seria o social-desenvolvimentismo dos anos petistas à frente do aparato do Estado? Os economistas Ricardo Bielschowsky (2001), Luiz Gonzaga Belluzzo (2009), João Sicsú (2013) e Luciano Coutinho (presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES, 2007-2016) desvelaram uma inflexão no debate neodesenvolvimentista que marcou a primeira década e meia do século XXI, no Brasil.<sup>1</sup> Se nos primeiros anos desta formulação havia uma convergência evidente entre os expoentes novo desenvolvimentismo da Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP)<sup>2</sup>, a partir de 2012, há um deslize dos economistas filiados à Escola de Campinas (Universidade Estadual de Campinas - Unicamp) na direção do chamado social desenvolvimentismo. Em artigo de 2012, do “estado da arte” desta discussão, Pedro Paulo Zahluth Bastos, do Instituto de Economia da Unicamp, faz um bom apanhado acerca do debate entre os adeptos do novo e do social-desenvolvimentismo. O primeiro (o novo) definido também como o modelo (ideal) econômico “desenvolvimentista exportador do setor privado” (Bastos, 2012) e o segundo qualificado como desenvolvimentismo distributivo orientado pelo Estado

---

<sup>1</sup> Para pormenores deste debate ver Brito (2021): “Subdesenvolvimento e dependência: a crítica ao neodesenvolvimentismo no Brasil recente (2004-2016)”. Cadernos Do Desenvolvimento. Centro Celso Furtado/BNDES.

<sup>2</sup> Na Escola de Economia da FGV-SP, o economista e professor Emérito Luiz Carlos Bresser-Pereira foi o principal formulador do chamado “novo desenvolvimentismo”. Em que pese a aproximação terminológica, há diferenças de fundo entre as correntes “novo desenvolvimentistas” e a “social desenvolvimentista”.

(socialdesenvolvimentismo). Este, segundo Bastos, teria encontrado em momentos específicos dos governos Lula e Dilma uma razoável base social para uma tentativa de construção de um consenso amplo em torno de uma relativa inflexão no modelo econômico neoliberal ortodoxo do octanato Cardoso (1995-2002). Servindo em boa medida para o êxito político eleitoral do segundo mandato de Lula e para a eleição da sua ex-ministra da Casa Civil, Dilma Rousseff (“a mãe do PAC”<sup>3</sup>). O social desenvolvimentismo se apresentaria como sustentador de um ideário que defenderia a coordenação da atividade econômica pelo Estado, especificamente, ampliando as bases do mercado consumidor interno, a distribuição de renda (principalmente, a partir da ampliação de programas de transferência de renda - o Bolsa Família-, e a elevação real do salário mínimo). Medidas que permitiram um período de evidente expansão da demanda em geral que, em linhas gerais, atenuaram os efeitos da crise econômica internacional eclodida no segundo semestre de 2008, nos meandros do sistema financeiro norte-americano.

A origem do termo social-desenvolvimentista, de fato, é anterior à crise de 2008, sendo cunhado pelo então ministro da Fazenda, Guido Mantega, em 2007. Um esboço de social-desenvolvimentismo já era apresentado também no programa econômico da candidatura de Lula em 2002, em que pese a realpolitik implementada pela equipe do ministro Antonio Palocci (2003-2006) - uma vez no aparelho de Estado - tenha seguido a antítese do programa econômico esboçado:

Nosso programa econômico está estruturado a partir de duas dimensões: a social e a nacional. A dimensão social será o principal eixo do novo modelo de desenvolvimento, assegurado seu caráter democrático e nacional... A constituição do novo modelo priorizará três aspectos: (a) o crescimento do emprego; (b) a geração e distribuição de renda; (c) a ampliação da infraestrutura social [...] A ampliação do emprego, a melhoria das remunerações e de sua distribuição e a ampliação da oferta de bens e serviços públicos têm significativos impactos econômicos. Sua implicação será o rápido crescimento do

---

<sup>3</sup> Programa de Aceleração do Crescimento. “Dilma é mãe do PAC, diz Lula em Morro do Rio”, O Estado de São Paulo. 07-03-2008. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/politica/dilma-e-a-mae-do-pacdiz-lula-em-morro-do-rio/>. Acesso em: 25 set. 2023. No momento em que se escreve este texto, Lula em seu terceiro mandato (2023-2026) aponta para uma nova onda de expansão da rede federal de institutos técnicos-tecnológicos, no bojo do chamado PAC 3.

emprego e da renda, aumentando, portanto, a massa de rendimentos da economia. Com sua melhor distribuição, haverá estímulo ao amplo desenvolvimento de um mercado de consumo de massas... Especificadas as linhas estratégicas do novo modelo, cabe apontar os aspectos gerais da dinâmica de crescimento proposta. O motor básico do sistema é a ampliação do emprego e da renda per capita e consequentemente da massa salarial que conformará assim o chamado mercado interno de massas. O crescimento sustentado a médio e longo prazo resultará na ampliação dos investimentos dos investimentos na infraestrutura econômica e social e nos setores capazes de reduzir a vulnerabilidade externa, junto com políticas de distribuição de renda... São os três mecanismos principais que se somam na elevação da produtividade engendrada por este modelo de crescimento: ganhos de escala, progresso técnico e absorção de trabalhadores subempregados pelos setores modernos. A partir destes ganhos de produtividade poderá se estabelecer o seguinte círculo virtuoso: aumento de rendimentos das famílias trabalhadoras, levando à ampliação do consumo popular, que reforça, por sua vez, os investimentos, com aumento da produtividade, fechando-se o ciclo de elevação do rendimento das famílias trabalhadoras... ao conduzir ao aumento da produtividade, o modelo também estimula as exportações e a substituição de importações. No entanto, nada disso elimina a necessidade de políticas setoriais específicas, verticais como a de ampliar mais que proporcionalmente as atividades de ponta tecnológica, por sua função geradora de divisas e deflagradora de processos de aprendizagem e capacitação (Bastos, 2012, p. 794).

As contradições entre o modelo proposto e a realidade política dos anos Lula e Dilma mostraram, de fato, as resistências de relevantes frações de classe no Brasil para a implementação efetiva deste modelo. Via de regra, as mesmas frações de classe que se beneficiaram in totum do conjunto de políticas econômicas de natureza ortodoxa do período imediatamente anterior. Ainda que a presença de economistas no governo (Guido Mantega, Ministro da Fazenda entre 2007 e 2014; Luciano Coutinho, já mencionado; Marcelo Neri, presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA entre 2012 e 2014 e depois ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos, 2014-2015; Marcio Pochmann, presidente do IPEA, 2007- 2012; entre outros) claramente afinados com esta corrente social distributivista (principalmente a partir de 2007) apontasse para a real intenção acerca da implementação do modelo, as restrições estabelecidas pela correlação de forças com frações empresariais financeiras (altamente associadas ao capital privado estrangeiro) criaram constrangimentos para a aplicação e uma agenda de fato social desenvolvimentista. Iríamos além, a coexistência desta convenção em prol de



uma agenda social, desenvolvimentista e distributiva, coexistiu com o bloco monetarista ortodoxo *castelizado* no Banco Central (sob a égide daquele que viria a ser posteriormente o ministro da Fazenda do governo Temer, Henrique Meirelles, presidente do Banco Central do Brasil entre 2003 e 2010). A coexistência, ao fim e ao cabo, culminou com a derrota do esforço de conciliação de interesses antagônicos e inconciliáveis entre as frações rentistas do capitalismo periférico brasileiro e as camadas assalariadas, tidas como alvo do modelo social-desenvolvimentista. Da mesma forma, aponta Bastos (2012, p. 175), o social-desenvolvimentismo “[...] não obstante sua relevância como bandeira política legítima, dificilmente pôde descrever sem ambiguidades uma estratégia de desenvolvimento de longo prazo”. De fato, a “[...] retomada do crescimento econômico, a partir de 2006 foi favorecida pela elevação do piso salarial, ampliação do gasto social e inovações financeiras (crédito consignado e microcrédito)” (Bastos, 2012, p. 795), medidas que buscaram garantir aos governos Lula um evidente verniz social, embora a espinha dorsal do modelo brasileiro - baseada no controle rígido da inflação de preços por meio do tripé: superávit fiscal, metas de inflação e juros elevados - tenham feito sucumbir em longo prazo qualquer possibilidade de estratégia social ou distributiva duradoura. Os governos Lula e Dilma Rousseff apresentaram um caráter um tanto errático no que tange às opções de política econômica no Brasil. Movimento este muito mais norteado pelo curto prazismo imposto pelos calendários eleitorais e que exibem que ao invés de um substancial modelo de desenvolvimento capitalista lastreado pelo distributivismo, o “crescimento com equidade social” proposto pelos partidários do social-desenvolvimentismo se mostrou apenas como um rascunho de política macroeconômica, incapaz de superar o quadro geral de vulnerabilidade externa da economia brasileira e encetar o incremento de cadeias produtivas que, de fato, garantissem um desenvolvimento sustentado a longo prazo: é o dois pra lá, dois pra cá que ficou consagrado, nas palavras de Carvalho (2019), como a Valsa Brasileira. O caráter errático do modelo brasileiro (se é possível falar de um modelo no sentido clássico da expressão) foi didaticamente apresentado por Carvalho

(2019). Do crescimento da economia brasileira, a partir de 2006, puxado pela alta das commodities internacionais e associado ao mix políticas econômicas, adotado no contexto, e que fez o Estado exercer uma poderosa transferência de renda e controle inflacionário à crise que teve sua face política mais evidente no golpe parlamentar que interrompeu precocemente o governo Dilma Rousseff (2011-2016). A análise da economia política do período precisa, de toda forma, estar associada à criação, expansão e posterior retração da rede de IFs, ação esta que se admite como o carro chefe da demanda pela elaboração de políticas para a formação dos professores na/para a EPT. A efetiva criação da RFEPCT em dezembro de 2008 coincide com o período qualificado como o “milagrinho econômico”: elevadas taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) de (7% a 10%) e controle inflacionário que permitiram a ação do Estado brasileiro como indutor daquele modelo. Retorno do investimento estatal em ciência e tecnologia e expansão das universidades combinado ao surgimento de uma rede de institutos que atingiria pouco mais de 500 campi (à época de sua criação) espalhados pelo território brasileiro e, inclusive em regiões historicamente negligenciadas na oferta de equipamentos universitários e tecnológicos de referência e associadas aos arranjos produtivos locais. “O Brasil dava o passo à frente no milagrinho dos anos 2006-2010” (Carvalho, 2019, p. II). Não sem as evidentes contradições inerentes à lógica conciliatória da estratégia possível de governabilidade dos governos Lula da Silva.<sup>4</sup>

Ademais, além do Bolsa Família como programa direto de renda e ampliação do acesso ao crédito aos segmentos antes pouco visíveis ao consumo, outro pilar do “milagrinho” brasileiro foi a ampliação dos investimentos públicos. Foi a expansão desta “inversão direta do governo federal o grande motor do crescimento do mercado interno naquele período” (Carvalho, 2019, p. 27). Compreendida no contexto dos investimentos públicos

---

<sup>4</sup> Para um debate detalhado acerca das contradições dos governos Lula no campo da Educação, ver em Leher (2010) “Educação no governo Lula: uma ruptura que não aconteceu”.

de cariz social e garantidor de transferência indireta da renda, a RFEPECT apresentou em sua configuração inicial a transformação das antigas escolas agrotécnicas, dos CEFET's e das escolas técnicas vinculadas às universidades em IFs:

Em junho de 2008, a SETEC elaborou o documento, versão impressa, intitulado 'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes'. Em 2010, foi lançada a versão digitalizada deste documento com o título 'Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: Um novo modelo de educação profissional e tecnológica — concepção e diretrizes'. Segundo o texto, a institucionalização dos Institutos é considerada pelo Governo como estratégia para o desenvolvimento local, regional e nacional e fortalecimento no processo de inserção cidadã de milhares de brasileiros, melhorando-lhes a qualidade de vida (Turmena; Azevedo, 2017, p. 1071).

Apresenta-se na Tabela 1, os IFs pertencentes a cada estado e o quantitativo de campi e campus avançado: Tabela 1 - IFs em cada Estado do Brasil - 2023 - Excluídas as escolas técnicas vinculadas<sup>5</sup>.

	<i>Instituto Federal</i>	<i>Campus</i>	<i>Campus avançado</i>	<i>Total</i>
<i>Acre</i>	IFAC	05	01	06
<i>Alagoas</i>	IFAL	15	01	16
<i>Amapá</i>	IFAP	04	02*	06
<i>Amazonas</i>	IFAM	14	03	17
<i>Bahia</i>	IFBA	22	01	23
<i>Bahia</i>	IFbaiano	14	01	15

<sup>5</sup> \* Incluindo como campus avançado o Centro de Referência em EaD Pedra Branca do Amapari.

\*\* Incluindo o Centro de Referência em Formação e Educação à Distância.

\*\*\* Incluindo o Centro de Referência Tecnológica.

\*\*\*\* Incluindo os Centros de Referência Corinto e em Educação à Distância.

\*\*\*\*\*Incluindo o Centro de Referência Itanhandu.

\*\*\*\*\*Incluindo o Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação.

\*\*\*\*\*Incluindo o Centro de Referência em Educação Infantil (CREIR).

\*\*\*\*\* Incluindo o Centro de Referência Pelotas.

\*\*\*\*\* Incluindo o Centro de Referência e Formação à Distância do IFSC.

\*\*\*\*\* Incluindo o Centro de Referência em formação à Distância do IFTO.

Obs: No caso do CEFET RJ e CEFET MG a denominação de suas unidades ainda é unidades descentralizadas.

<i>Ceará</i>	IFCE	29	04	33
<i>Distrito Federal</i>	IFB	10	-	10
<i>Espírito Santo</i>	IFES	23**	-	23
<i>Goiás</i>	IFG	14	-	14
<i>Goiás</i>	IFgoiano	10	2	12
<i>Mato Grosso</i>	IFMT	14	5	19
<i>Maranhão</i>	IFMA	26	4***	30
<i>Mato Grosso do Sul</i>	IFMS	10	-	10
<i>Minas Gerais</i>	IFMG	12	6	18
<i>Minas Gerais</i>	IFNMG	12****	-	12
<i>Minas Gerais</i>	IFsul de Minas	6	3*****	9
<i>Minas Gerais</i>	CEFET	9	-	9
<i>Minas Gerais</i>	IF sudeste de Minas	8	2	10
<i>Minas Gerais</i>	IFTM	7	2	9
<i>Pará</i>	IFPA	17	1	18
<i>Paraíba</i>	IFPB	16	5	21
<i>Paraná</i>	IFPR	20	6	26
<i>Paraná</i>	UTFPR	13	-	13
<i>Pernambuco</i>	IFPE	16	-	16
<i>Pernambuco</i>	IF-Sertão	7	-	7
<i>Rio de Janeiro</i>	IFF	12	4*****	16
<i>Rio de Janeiro</i>	IFRJ	14	1	15
<i>Rio de Janeiro</i>	Colégio Pedro II	14*****	-	14
<i>Rio de Janeiro</i>	CEFET- Celso Suckow da Fonseca	8	-	8

Rio Grande do Norte	IFRN	18	4	22
Rio Grande do Sul	IFRS	16	1	17
Rio Grande do Sul	IFFAR	11	-	11
Rio Grande do Sul	IFsul	13	3*****	16
Rondônia	IFRO	09	1	10
Roraima	IFRR	4	1	5
São Paulo	IFSP	33	5	38
Santa Catarina	IFC	7	2	9
Santa Catarina	IFSC	21	2*****	24
Sergipe	IFS	9	-	9
Tocantins	IFTO	9	4*****	13
<b>Total</b>		<b>551</b>	<b>77</b>	<b>628</b>

Fonte: Formulado pelos autores, a partir de dados da Plataforma Nilo Peçanha (PNP) - outubro de 2023.

Ao compreender a implementação dos IFs, paralelamente à expansão das universidades federais no país, no período entre 2007 e 2012, conclui-se que tal política pública para o setor se coaduna à expansão econômica permitida pelo *milagrinho*. Até mesmo a estagnação da RFEPCT observada nos anos seguintes e -em grande medida impulsionadas pelo “passo ao lado” e pelo “passo atrás” (Carvalho, 2019) das decisões econômicas do natimorto governo Dilma 2<sup>o</sup>-, teve seus efeitos dirimidos pela *gordura* obtida com o período de expansão.<sup>6</sup> De fato, foi a criação e expansão posterior da RFEPCT que, ao

<sup>6</sup> Parafraseando Carvalho (2019), o “passo ao lado” significou - não sem inquietações e conflitos - a adesão do governo Dilma Rousseff em seu primeiro mandato à “agenda FIESP”: em linhas gerais, redução da taxa básica de juros, desvalorização do real, desonerações tributárias para subsidiar os lucros do setor produtivo, controle de preços administrados (em especial tarifas energéticas) e crédito a juros baixos. Quando a agenda começa a “fazer água” (baixo crescimento e ampliação da dívida pública), o mesmo setor empresarial outrora beneficiado, abandona a presidenta recém reeleita por uma diferença mínima contra seu adversário tucano Aécio Neves. O “passo para trás” significou o “cavalo de pau”, no qual se configurou a agenda econômica ultraliberal do 2<sup>o</sup> governo Dilma. Ironicamente no mesmo

permitir o acesso de um grande número de docentes bacharéis a estas instituições, produziu - *pari e passu* - a necessidade de se pensar em contornos mais sistemáticos “[...] uma política de formação docente voltada para esses educadores da EPT no Brasil” (Sena; Souza, 2023, p. 4).

Em decorrência ao “golpe jurídico-midiático-parlamentar” (Hermida; Lira, 2018, p. 782) - mencionado em entrevista por Saviani -, algumas políticas públicas foram interrompidas, bem como recursos reduzidos. Michel Temer (presidente na época), estabeleceu uma série de reformas e arranjos, sendo que a Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016a), transformada na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), a que teve maior impacto. A referida Lei objetivava uma reforma no Ensino Médio brasileiro e permitiu a instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Resolução CNE/CEB nº 4 (Brasil, 2018). Kuenzer (2017, p. 333-334) apresenta considerações sobre estes eventos:

É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente. A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiaram o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, de dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor.

Ainda, a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (Brasil, 2016b), congelou os orçamentos da educação e saúde por 20 anos e a introdução do Programa Novos Caminhos que, em sua égide, incrementa “[...] a quantidade de matrículas na EPT, em atenção às demandas do ‘mercado de trabalho’ e do setor produtivo. [...] reforça a sobreposição do trabalho e não a relação

---

ano, em 2015, a FIESP lança sua célebre campanha do “Pato amarelo” e posterior entrada de cabeça nas manifestações que pediam a derrubada da presidente Dilma Rousseff. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/crise/fiesp-oculta-quem-paga-o-pato-na-campanha-peloimpeachment/> e <https://g1.globo.com/economia/noticia/2015/12/fiesp-anuncia-apoio-formal-ao-processo-deimpeachment-de-dilma-20151214210007458825.htm>. Acesso em: 30 set. 2023.

ontológica do trabalho e educação almejada e a educação Integral” (Braido; Castaman; Ferreira, 2023, p. 16). Por seu turno, o governo Bolsonaro (2018-2022) representou o brutal aprofundamento, no campo das políticas para a EPT, do arcabouço normativo aprovado com a Reforma do Ensino Médio, através da lei nº 13.415 (Brasil, 2017), ainda no interregno Temer. Ademais, como não esquecer da célebre declaração do ex-ministro da Educação de Bolsonaro, Abraham Weintraub, que ao tratar do Ensino técnico no Brasil afirmou que: “A educação tem que estar voltada para o mercado de trabalho, não pode dar as costas e ignorar as demandas do setor produtivo”<sup>7</sup> ao anunciar o programa “Novos caminhos”, tentativa malfadada de “parcerias” com a iniciativa privada e Sistema S para formação aligeirada de mão de obra. Para além da inserção do MEC na agenda ultraliberal do governo Bolsonaro, o ministério esteve no epicentro da chamada “guerra cultural” aventada por setores da extrema direita brasileira, em que anti-intelectualismo, anti-cientificismo, irracionalismo e proselitismo religioso de corte neopentecostal deram a tônica da ação governamental no campo da educação no país, mas não apenas. Válido ainda ressaltar as palavras de Fiori (2019) apontando para a semântica acerca do substantivo bolsonarismo:

Hoje, a palavra “bolsonarismo” é usada em todo o mundo, como sinônimo de violência irracional e destruição psicopática, feita em nome de versículos bíblicos, mas sem nenhum sentido ético e humanitário. Já é utilizada também como um sinal vermelho de advertência sobre o limite a que pode chegar à humanidade quando perde o sentido ético da política e da história, e se joga contra tudo e contra todos, movida pelo ódio, medo e paranoia, transformando a religião num instrumento de vingança e destruição da possibilidade de convivência entre os homens.

A partir do exposto sobre a Economia Política da EPT no Brasil recentíssimo, apresenta-se, a seguir, um panorama das ações da SETEC, para a formação de professores nesta modalidade de ensino.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/mec-pretende-dobrar-numero-de-vagas-noensino-tecnico-08102019>. Acesso em: 14 out. 2023. Não custa lembrar que o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub foi demitido em junho de 2020 e, posteriormente, alvo de uma operação de retirada às pressas do país para não ser preso, após insultar, em reunião governamental, ministros do Supremo Tribunal Federal.

## **2-Um panorama sobre as ações da SETEC para a formação de professores na/para a EPT (2008-2022).**

A EPT, enquanto modalidade de ensino, foi implementada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 (Brasil, 1996). Este marco histórico, retrata o tardio reconhecimento da modalidade e um cenário grifado pela efemeridade e pelo zênite da materialização do ideário neoliberal implementado no país. Há de se destacar, igualmente, o caráter aligeirado que marcou o sentido das proposições em torno da formação de professores na/para a EPT, no Brasil. Nas primeiras décadas deste século, a ascensão ao poder do bloco histórico social desenvolvimentista capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores, em princípio, mais do que romper em absoluto com a lógica orientadora fragmentada e mercadista que atravessou fortemente os anos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi assinalada “[...] por políticas ambivalentes que apresentam rupturas [...] e permanências em relação às políticas anteriores” (Oliveira, 2009, p. 208). Malgrado as contradições do pacto lulista à frente do aparelho de Estado, os avanços normativos a partir de 2004 permitiram não apenas a possibilidade de integração entre a formação de nível médio à dimensão profissional postulada pelo decreto nº 5.154 (Brasil, 2004). Naquele contexto, em especial pela criação e expansão da RFEPCT, se delineou o debate acerca da especificidade da formação de professores na/para a EPT: “A discussão acerca da docência na EPT só passou a tomar corpo nas primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), promulgadas com o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 06/2012” (Sena; Souza, 2023, p. 5). De maneira mais específica, no que remete à formação dos professores que trabalham na EPT, algumas investigações científicas (Souza, 2022, Prado et al., 2023) caracterizadas como estado da arte no campo da formação de professores na/para a EPT a nomeiam enquanto uma “uma ilustre desconhecida” (Urbanetz, 2012). Souza (2022) buscou conhecer como têm se dado as discussões acerca da formação de professores na/para a EPT nas reuniões nacionais da Anped, especificamente nos Grupos de Trabalhos (GT) 8 e 9, nos



anais disponibilizados no período de 2010 a 2021. Conforme análise realizada, a formação do professor para trabalhar (ou que já trabalha) na EPT foi pouco abordada nesses eventos. Prado et al. (2023, p. 18-19), em revisão de literatura, na base científica Scientific Electronic Library Online (SciELO), com as expressões “formação docente” ou “formação de professores” e “educação profissional” estudaram 12 artigos e identificaram:

[...] uma década de pesquisa na formação de professores para a EP caracterizaram-se por formalismos, especulações e recomendações de limitado respaldo à compreensão ou ao aperfeiçoamento da formação de professores para EP14. [...] a exigência de formação pedagógica dos professores é tão predominante na bibliografia especializada como a escassez de demonstrações dos ganhos que o adimplemento dessa exigência traz a docentes e estudantes; também é prevalente a falta de indicativos de que um profissional formado pela universidade em profissões tradicionais como direito, medicina, enfermagem, engenharia, administração, ciências contábeis, pouco ou nada tenha a oferecer a uma licenciatura que pretenda prepará-lo para lecionar justamente direito, medicina, enfermagem, engenharia, administração ou ciências contábeis em cursos técnicos de nível médio, os quais, como visto, representam o formato institucional e legislativo ao qual as publicações analisadas associam a definição da EP.

Barreiro e Campos (2021) investigaram no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com os descritores “formação de professores” e “educação profissional e tecnológica” e identificaram 111 artigos nos últimos dez anos. Após a leitura perscrutadora de seus títulos e resumos, constataram que 59 tratam efetivamente da temática. Ressaltam que dois periódicos concentram mais da metade dos textos sobre o tema: Holos e Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica (ambas do IFRN).

Outrossim, a análise das Resoluções do Conselho Nacional de Educação à formação de professores, nº 02 (Brasil, 1997), nº 06<sup>8</sup> (Brasil, 2012b), nº 02 (Brasil,

---

<sup>8</sup> O artigo 40 Resolução CNE/CEB no 06/2012 “[...] explicita que a formação inicial para a docência na EPT deve se dar em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Contudo, no que tange aos docentes não licenciados – grande parte do quadro de professores – o parágrafo 2º deste artigo assegura-lhes o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente” (Sena; Souza, 2023, p. 5).

2015) e nº 02 (Brasil, 2019), evidenciam descontinuidades nas políticas e ausência de ações efetivas para a consolidação da formação de professores na/para a EPT. Observa-se que ao curso de Formação Pedagógica para Graduados Não-licenciados, destinou-se:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas nas três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução. [...] II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular (Brasil, 2019, p. 10).

Soma-se 760 horas no total, sendo o campo das práticas ampliado e os estudos teóricos reduzidos a “[...] conteúdos “úteis”, numa acepção bastante imediata à prática, tais como didática, metodologias de ensino e tecnologias educacionais” (Barreiro; Campos, 2021, p. 1517). A Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2021), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), em seu capítulo XVII, não marca também acerca da garantia da formação pedagógica para os professores da Educação Profissional. A Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2022) reconhece as especificidades dos estudantes da EPT, mas mantém a orientação da Resolução CNE/CP nº 02 (Brasil, 2019) para a formação inicial de professores que realizam a licenciatura. A Resolução prevê:

Art. 3º A formação inicial de professores para atuação na Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser realizada em nível superior: I – em cursos de graduação de licenciatura; II – em cursos destinados à Formação Pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados; III – em cursos de Pós-Graduação lato sensu de Especialização estruturados para tal; IV – em programas especiais, de caráter excepcional; ou V – outras formas, em consonância com a legislação e com normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2022).

O dispositivo legal possibilita que o professor ou futuro professor da EPT realize sua formação inicial ou continuada para produzir conhecimentos sobre/para esta modalidade de ensino. Contudo, para atender o inciso V, do art. 36, da LDBEN (Brasil, 2017) e art. 54, da Resolução CNE/CP nº 1 (Brasil, 2021) também flexibiliza as “exigências” ao trabalho pedagógico na EPT. Neste contexto, encontra-se nos estudos de Costa e Coutinho (2018) uma crítica à falta de obrigatoriedade de formação em cursos de licenciatura para os

professores na EPT. A Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) permite que qualquer bacharel que demonstre um "notório saber" em uma área técnica receba um certificado para lecionar.

Ainda, de acordo com a interpretação de Costa e Coutinho (2018), qualquer profissional, independentemente do seu nível ou grau de formação, pode comprovar seu conhecimento técnico e se tornar professor em cursos técnicos de nível médio. O "notório saber", neste contexto, se refere ao reconhecimento público e institucional de que alguém possui um conhecimento técnico ou especializado em uma determinada área, mesmo que essa pessoa não tenha uma formação acadêmica formal ou um diploma que ateste esse conhecimento.

Parafraseando Costa e Coutinho (2018), o "notório saber" é a capacidade demonstrada por um indivíduo de dominar um campo de conhecimento de forma evidente e amplamente reconhecida pela comunidade em questão, tornando-o apto a exercer a docência em educação profissional, mesmo sem uma formação pedagógica tradicional. Essa permissão para atuar com base no "notório saber" levanta preocupações sobre a qualidade e os critérios de qualificação dos professores nessa área, uma vez que pode permitir que pessoas sem a devida formação pedagógica ministrem aulas, assim como não assegura qualquer formação pedagógica para o profissional "notório saber" que venha a trabalhar na Educação profissional de nível técnico ou mesmo em qualquer outro itinerário proposto pelo "Novo Ensino Médio".

Portanto, identificou-se um cenário que descortina um conjunto de arranjos regulamentares que permitem "[...] o acesso de profissionais, não professores, às salas de aula da EPT, sendo que estas ações se constituem em marcos regulatórios governamentais e não em políticas públicas de Estado para essa formação" (Lampe et al., 2021, p. 714). Na mesma lida, Costa (2012, p. 18) corrobora que a formação de professores na/para a EPT tem percorrido uma trajetória de medidas paliativas reducionistas e aligeiradas:

Revisitar a história das políticas de formação docente para a EPT nos possibilitou reconhecer que são historicamente marcadas por programas efêmeros, emergenciais, imediatistas, visando suprir a falta de professores qualificados

(licenciados ou egressos de cursos de formação especial para professores) para o exercício da docência no ensino técnico. Percebe-se uma conjuntura de arranjos regulamentares (portarias, decretos, resoluções, pareceres e programas de governo) que visam oficializar e facilitar o acesso de profissionais, não professores, às salas de aula da educação profissional e tecnológica. Essas ações se constituem em marcos regulatórios governamentais e não em políticas de Estado para esta formação.

Dito isso, apresenta-se na próxima seção apontamentos sobre a curricularização da docência na EPT. Atentar-se-á para o lugar que a educação profissional ocupa nas licenciaturas, especialmente aquelas que se desenvolvem dentro dos IFs, lócus privilegiado para a problematização da EPT.

## **2.1 -Apontamentos para a curricularização da Docência em EPT nas licenciaturas.**

A curricularização da docência na EPT nas licenciaturas é um processo educacional que visa integrar a formação pedagógica à formação específica dos futuros professores que trabalharão nesse contexto. Esse movimento busca preparar os profissionais da EPT não apenas como especialistas em suas áreas de conhecimento, mas também como educadores aptos a compreender sobre o trabalho pedagógico adequado às demandas desse campo. Admite-se trabalho pedagógico como:

[...] o trabalho dos professores, ao selecionar, organizar, planejar, realizar, avaliar continuamente, acompanhar, produzir conhecimento e estabelecer interações, só possa ser entendido como trabalho pedagógico, imerso em um contexto capitalista, no qual a força de trabalho dos professores é organizada pelas relações de emprego e no qual os sujeitos agem em condições sociais, políticas. Entretanto, ainda que esteja imerso nas relações capitalistas, o trabalho pedagógico, por suas características, apresenta possibilidades de o sujeito trabalhador ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que uma matéria-prima é a linguagem (Ferreira, 2018, p. 605).

Outrossim, a autora diferencia trabalho pedagógico de prática pedagógica, sendo que “[...] esta é instantânea, menos apegada a um projeto, mais atinente ao momento. Contrariamente, o trabalho pedagógico exige uma

leitura do real, uma proposição, uma validação da proposta e, ao longo do processo, uma avaliação. Por isso, é práxis” (Ferreira, 2018, p. 605-606).

Assume-se este entendimento e que a EPT necessita articular-se com as etapas e modalidades da Educação Básica e Superior, fortalecendo o caráter integrador da educação, propiciando uma formação mais holística e alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade (Brasil, 2021). Sendo assim, infere-se que a EPT desempenha um papel fundamental no cenário educacional, pois busca preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para a vida cidadã. Sua articulação com outras etapas e modalidades de ensino amplia seu alcance e potencializa seu impacto.

Gatti, Barreto e André (2011) apresentam críticas à maneira como os professores são formados no Brasil. Segundo os autores, a formação acontece em cursos distintos, os quais são organizados a partir de uma divisão disciplinar rígida da ciência. Isso significa que os futuros professores são formados em cursos que se focam, de um lado, no conteúdo específico de determinada área do conhecimento (como matemática, história, biologia etc.) e, de outro, na pedagogia e metodologias de ensino.

Essa separação indica que não existe uma integração eficaz entre o aprendizado do conteúdo específico e as estratégias para ensiná-lo. Em outras palavras, os cursos de formação de professores tendem a segmentar o "saber" do "saber ensinar". Isso pode levar a uma formação fragmentada, em que o futuro educador pode dominar o conteúdo de sua disciplina, mas não necessariamente saber como media-lo de maneira eficaz, e vice-versa. Neste sentido, as propostas curriculares postuladas pela Reforma do Ensino Médio, de 2017, reforçam esta segmentação. O paroxismo desta ausência de integração e fragmentação dos saberes está na admissão da figura do profissional de “notório saber”, como apontado anteriormente.

Com base nisso, ressalta-se a necessidade de uma abordagem mais integrada, em que a formação em área disciplinar e a formação pedagógica possam estar entrelaçadas, proporcionando aos futuros professores um aporte sólido tanto em conteúdo quanto em métodos de ensino. Corroborando com

essas ideias, Diniz- Pereira (2000) destaca a importância de se entender os processos pelos quais o conhecimento é gerado e transmitido ou deveras ressignificado para a sua aplicação no contexto da EPT.

O saber científico refere-se ao conhecimento que é produzido por meio da pesquisa acadêmica, seguindo métodos rigorosos de investigação. Este é o conhecimento que frequentemente é produzido em universidades, IFs e centros de pesquisa em geral. Em contraste, o saber escolar refere-se ao conhecimento que é ensinado na escola básica. Nem sempre ele reflete a totalidade ou a nuance do saber científico, pois é ressignificado para ser mediado em um ambiente pedagógico, considerando a faixa etária dos alunos, os objetivos curriculares, entre outros fatores. Diante disso, Diniz-Pereira (2000) enfatiza a necessidade de os educadores possuírem uma compreensão profunda não apenas do conteúdo que estão ensinando, mas também do contexto mais amplo em que esse conhecimento se situa, tanto historicamente quanto culturalmente.

De acordo com Costa (2012; 2020) a formação de professores na EPT de nível médio deve abranger não apenas as disciplinas técnicas relacionadas à área específica de ensino, mas também a Base Nacional Comum Curricular (BNC), que compreende uma formação geral mais ampla. Isso significa que os professores que desejam trabalhar na EPT devem estar preparados não apenas para ensinar os conteúdos técnicos e especializados de suas áreas, mas também para abordar temas e habilidades que são relevantes em um contexto mais amplo de educação, ciência e sociedade.

Além disso, a autora aponta que as licenciaturas em áreas de formação geral não costumam incluir em seus currículos a preparação específica para a EPT. Em vez disso, elas se concentram principalmente na formação de professores para trabalhar no ensino fundamental e médio. Todavia, considera-se que isso pode criar um descompasso entre a formação oferecida pelas licenciaturas e as necessidades da Educação Profissional.

Nesse contexto, pesquisas como a de Meneses-Filho (2014) marcam a necessidade de revisar e ajustar a formação de professores nas licenciaturas,

garantindo que os conteúdos e abordagens preparem eficazmente os futuros educadores para a realidade da EPT. Portanto, as licenciaturas, especialmente as ofertadas pela RFEPECT, necessitam buscar alinhar seus currículos com as demandas específicas desse campo científico<sup>9</sup> ampliando a capacidade de seus graduados para atuar na EPT de forma eficiente e qualificada. Portanto, admite-se que um dos objetivos das licenciaturas, especialmente as ofertadas pela RFEPECT, seja garantir que os conteúdos e as abordagens pedagógicas propostos no curso preparem eficazmente os futuros professores para enfrentar os desafios e especificidades da Educação Profissional, ampliando sua capacidade de responder às demandas desse setor educacional.

Dito isso, defende-se a articulação entre a formação de professores nas licenciaturas e a EPT como elemento estruturante para garantir que os futuros educadores estejam preparados para enfrentar os desafios específicos desse contexto. Desse modo, compreende-se que essa articulação envolve a integração de dois aspectos fundamentais: o primeiro referente a Formação em Área Disciplinar Específica em que os futuros professores devem adquirir um profundo conhecimento em suas áreas de especialização, seja ela matemática, química, engenharia, informática, entre outras. Esse conhecimento é essencial, pois eles serão responsáveis por mediar informações técnicas, científicas, tecnológicas e especializadas aos alunos da EPT.

No segundo aspecto, não menos importante nem tampouco referendado em escala hierárquica, tem-se a Formação Pedagógica, a interface com o campo da educação, para que os professores possam desenvolver habilidades pedagógicas inerentes a profissão docente, como o ato de planejar aulas, selecionar estratégias de ensino apropriadas, avaliar o progresso dos alunos e adaptar o ensino às necessidades individuais dos estudantes.

Moura (2015) alude que esta formação abarca, no mínimo, três grupos: os profissionais não graduados que já trabalham na referida modalidade; os

---

<sup>9</sup> A ideia desse campo científico, entendida à luz da teoria de Bourdieu (2001; 2004), significa compreendê-lo não como um conjunto neutro de conhecimentos, mas sim, como um espaço social dinâmico e, em constante luta pelo poder, reconhecimento e pela legitimidade.

graduados que já trabalham como professores da EPT, porém não possuem formação específica na área; e os futuros profissionais que estão em formação superior inicial e/ou que ainda iniciarão a formação superior inicial. Identifica-se na Sinopse Estatística da Educação Básica 2019 (Inep, 2020), uma síntese quantitativa dos dados oficiais, sendo que de 120.817 professores ingressantes e experientes da EPT graduados, 69.616 (58% são graduados com licenciatura e 51.201 (42%) graduados sem licenciatura. Geralmente, os graduados sem a licenciatura são profissionais liberais “[...] como, por exemplo, engenheiros, arquitetos, enfermeiros exercendo a profissão de professor” (Costa, 2012, p. 22), possuem qualificação lato e/ou stricto sensu, porém ingressam no magistério com pouca ou nenhuma noção das peculiaridades do trabalho pedagógico. Enfatiza-se que, desde a década de 1990, a LDBEN, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), determina que a formação de professores para a educação básica ocorra em nível superior, em cursos de licenciatura.

Como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) é uma modalidade da educação básica, essa realidade contraria a LDBEN. Historicamente, essa situação é recorrente na EPTNM, com medidas institucionais permitindo que profissionais sem licenciatura (bacharéis e tecnólogos) lecionem. Essa condição não é observada em outras profissões, como engenharia, medicina ou psicologia e de certo modo, banaliza a formação pedagógica que abrange a compreensão de temas como as teorias educacionais, psicologia da aprendizagem e práticas inclusivas.

Essa situação implica reconhecer que esses professores representam um grupo de profissionais que não possuem uma formação em nível de licenciatura, que, portanto, possuem uma formação técnica ou acadêmica em suas áreas de conhecimento, mas não receberam formação no campo da educação, área essa que estão desenvolvendo a sua profissão. A falta de licenciatura pode ser um desafio, uma vez que a docência requer habilidades específicas de ensino, planejamento curricular e compreensão das necessidades dos alunos. No entanto, alguns professores sem licenciatura



podem compensar essa lacuna por meio de cursos de desenvolvimento contínuo.

Na outra ponta, tem-se o grupo de 69,616 (42%) professores que possui uma formação em nível de licenciatura, o que significa que eles passaram por cursos específicos voltados para a formação pedagógica, além de terem conhecimento em suas áreas de especialização. Ter uma licenciatura é um indicador positivo, pois sugere que esses professores estão melhor preparados para lidar com aspectos pedagógicos e didáticos, além de terem conhecimento técnico em suas disciplinas. No entanto, observa-se que a qualidade da formação pode variar, então é essencial que as licenciaturas sejam rigorosas e atualizadas.

Além disso, considera-se que a formação dos professores é um fator crítico na qualidade da educação oferecida na EPTNM. Ter um corpo docente com formação pedagógica sólida contribui para um ensino mais eficaz e uma experiência educacional enriquecedora para os alunos.

Arraes et al. (2020, p. 93) reforçam esta percepção sobre a necessidade da licenciatura para o trabalho pedagógico na EPT: “Se, para professores licenciados demandas próprias de formação continuada são necessárias, para os não licenciados essas exigências se impõem de maneira mais peculiar, levando em conta a ausência de formação pedagógica na formação inicial”. Apesar dos autores assumirem esta compreensão, não se materializam políticas no campo da formação de professores na/para a EPT. Um exemplo é a exigência de graduação (apenas) na área específica do conhecimento em que o professor irá trabalhar na RFEPCT e a excepcionalidade de titulação prevista na Lei nº 12.772 (Brasil, 2012a) que estrutura o Plano de Carreiras e Cargos do Magistério Federal, focando-se especificamente na Carreira de Magistério Superior das Universidades Federais:

§ 3º A IFE poderá dispensar, no edital do concurso, a exigência de título de doutor, substituindo-a pela de título de mestre, de especialista ou por diploma de graduação, quando se tratar de provimento para área de conhecimento ou em localidade com grave carência de detentores da titulação acadêmica; (Brasil, 2012a).

Barreiro e Campos (2021) identificam, em estudo, a maneira que os IFs, selecionam professores para trabalhar nas unidades curriculares técnicas específicas. Conforme as autoras, embora perceba-se um movimento de valorização da formação docente, “[...] ainda há um grande desafio que passa por reconhecer os conhecimentos e saberes oriundos da educação como indispensáveis ao ofício do professor” (Barreiro; Campos, 2021, p. 1511).

Portanto, a análise desses dados destaca a necessidade de estratégias de formação contínua e aprimoramento profissional para professores na EPTNM, independentemente de sua formação inicial. Isso pode incluir programas de capacitação pedagógica para professores sem licenciatura, bem como oportunidades de atualização para professores com licenciatura, para que eles possam se manter atualizados com as melhores práticas de ensino e abordagens pedagógicas inovadoras. Além disso, pode ser relevante considerar políticas que incentivem a obtenção de licenciaturas por parte dos professores que ainda não as possuem.

Todavia, para que essa articulação seja bem-sucedida, é fundamental que as licenciaturas incluam em seus currículos elementos que permitam aos futuros professores, “[...] a partir do acesso ao conhecimento, definirem e organizarem os rumos da EPT para contribuir com a construção de um projeto de sociedade emancipatória e mais solidária” (Urbanetz et al., 2021, p. 1477). Ainda, relacionar sua formação específica com a prática pedagógica na EPT; envolver a criação de disciplinas ou módulos que abordem as peculiaridades da EPT, como o foco em competências profissionais, a integração entre teoria e prática, o uso de tecnologias educacionais e a compreensão das demandas do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea.

À vista disso, entende-se que três normativas já mencionadas são importantes para esse debate. São elas:

- I. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional

Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019);

- II. Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada);
- III. Resolução CNE/CP Nº 1, de 6 de maio de 2022 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Ao analisar essas resoluções, destaca-se que a formação do docente não é apenas acadêmica, mas também voltada para o desenvolvimento integral do estudante. Isto significa que os futuros professores precisam ser formados para lidar com os aspectos intelectuais, físicos, culturais, sociais e emocionais dos alunos.

A referência à BNCC (Brasil, 2019), indica um padrão nacional de competências e habilidades que os estudantes devem adquirir. Assim, os professores, durante sua formação, necessitam ser orientados para compreender essas metas. A perspectiva é a educação integral, ou seja, uma educação que busca o desenvolvimento pleno e abrangente do estudante.

A formação dos professores vai além da licenciatura, conforme enfatizado pela Resolução CNE/CP nº 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Brasil, 2020). Essa continuidade é essencial para o aprimoramento profissional, considerando o papel significativo dos docentes como orientadores na trajetória educacional dos estudantes. A formação continuada tem o propósito de atualizar e preparar os professores para os desafios multifacetados na sala de aula e no contexto social mais amplo.

No campo das diretrizes curriculares para a EPT, encontram-se prescritos diferentes caminhos ou métodos pelos quais os professores podem obter a formação inicial para ensinar na EPTNM. A ênfase é colocada na formação em nível superior, garantindo que os professores tenham uma base acadêmica sólida.

Todavia, o texto também deixa espaço para flexibilidade e alternativas, reconhecendo que a formação pode ocorrer em diferentes contextos e modalidades, desde que esteja em conformidade com as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Sobre essa condição, entende-se que há uma ideia retrógrada de que se pode “fabricar” professores para a EPT apenas com saberes laborais, que tenham a finalidade do ensino prático das técnicas e profissões. É um caminho perigoso para o dismantelamento do ensino integrado e a adesão e naturalização do “notório saber”.

Diante dessas considerações, compreende-se que as políticas de regulação da formação docente para/na EPT deixaram brechas para o enfraquecimento de uma formação holística e integrada, que não só dota os professores de conhecimento acadêmico, mas também os prepara para lidar com os desafios práticos e multifacetados da educação no mundo moderno.

### **3- Considerações finais**

Em conformidade com o exposto, este estudo teve por objetivo analisar os esforços da SETEC, na elaboração e execução efetiva de políticas educacionais direcionadas à formação (e qualificação) de professores na/para a EPT no Brasil, associando-os a cada contexto político vivido pelo Brasil nos últimos vinte anos. O recurso à economia política da EPT, no Brasil, se dá a partir de uma opção teórica na qual se pretende analisar a totalidade histórico social que permeia as políticas públicas voltadas para a formação docente e a consolidação da RFEPCT surgida no bojo dos avanços econômicos do social desenvolvimentismo lulista da primeira década deste século.

Da mesma forma, a necessidade da curricularização da docência na EPT em cursos de licenciatura desponta como pilar essencial para a transformação da educação contemporânea. Este trabalho iluminou a imperatividade de formar docentes que, além de serem especialistas em seus campos de atuação, sejam igualmente educadores aptos a compreender e responder às nuances inerentes à educação, especialmente neste caso, a EPT.

Nesta reflexão, priorizou-se destacar a preocupação com a integração entre conhecimento técnico e pedagógico, enfatizando que a formação docente não se limita apenas ao domínio do conteúdo, mas também se imerge em práticas pedagógicas profundamente enraizadas no contexto da EPT. Ressalta-se que, embora a LDBEN estabeleça diretrizes claras para a formação de docentes, a implementação destas no contexto da EPT ainda é um desafio a ser superado.

Na vanguarda dessa discussão, três documentos normativos se destacam pela sua relevância: a Resolução CNE/CP Nº 2 de 2019, que estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; a Resolução CNE/CP Nº 1 de 2020, que molda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica; e a Resolução CNE/CP Nº 1, de 2022, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da EPTNM.

Tais resoluções reiteram que a preparação docente transcende a esfera meramente acadêmica, visando o desenvolvimento integral do estudante. A BNCC de 2018 define um padrão nacional que os educadores, em sua formação, devem aspirar a alcançar. A Resolução de 2020 sublinha a continuidade na formação do professor, evidenciando seu papel como mentor ativo dos alunos. Em 2022, as diretrizes curriculares para a EPT marcam a imprescindibilidade de uma fundação acadêmica sólida, mas também advertem contra a visão simplista de que a formação docente na EPT se restrinja somente a competências práticas do trabalho. Sendo assim, elas enfatizam a necessidade de uma base acadêmica robusta, alertando, no entanto, contra a

percepção redutiva de que a formação docente na EPT possa ser comprimida apenas a habilidades laborais práticas.

É patente que, mesmo diante de tais diretrizes claras e objetivas, persistem lacunas e desafios na busca por uma formação de professores verdadeiramente holística, coesa e integrada. As brechas existentes têm o potencial de reverter os avanços alcançados e enfraquecer a visão de uma educação emancipadora que integra habilidades práticas e acadêmicas, formando educadores preparados para os desafios da contemporaneidade, a partir do estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico, estruturado na tríade educação, trabalho e sociedade.

#### Referências:

ARRAES, Matheus de Vasconcelos; COSTA, Efraim Menezes de Lima; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Problematização e Construção de Cenários Formativos a Professores não Licenciados em Início de Carreira na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 8, n. 42, p. 88-103, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3720>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BARREIRO, Cristhianny Bento; CAMPOS, Virgínia Soares De. Um estudo sobre requisitos de ingresso na docência para professores da Educação Profissional e Tecnológica de Institutos Federais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1510-1534, out./dez. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n71/1981-416X-rde-21-71-1510.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. “A Economia política do Novo Desenvolvimentismo e do Social desenvolvimentismo”. **Economia e Sociedade**, Campinas (SP), v. 21, n. esp., p. 779-810, dez. 2012.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga. “Um Novo Estado Desenvolvimentista?” **Le Monde Diplomatique Brasil**, São Paulo, ano 3, n. 27, p. 4-5, 2009.

BIELSCHOWSKY, Ricardo. **Estratégias de Desenvolvimento e as três frentes de expansão no Brasil**: um desenho conceitual. Rio de Janeiro: IE-UFRJ, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRAIDO, Luiza da Silva; CASTAMAN, Ana Sara; FERREIRA, Liliana Soares. Novos caminhos, velhas rotas: Análise dos movimentos de sentidos sobre a educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023002, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/16421/15729>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 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. 1997. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp002_97.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 09 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília. Casa Civil. 2008b. 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: 05 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.772 de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. 2012a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm). Acesso em: 04 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17417&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866). Acesso em: 06 set. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 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. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral, altera a lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional e a lei 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação e dá outras providências. 2016a. 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: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Disponível em: 14 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de



Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental). Acesso em: 11 out. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/01/2021&jornal=515&pagina=19> Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNMFormação). 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category\\_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 out. 2023.

CARVALHO, Laura. **Valsa Brasileira: do boom ao caos econômico.** São Paulo: Todavia, 2019.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** 2012, 231f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13638/1/t.pdf>. Acesso em: 11 set. 2023.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade.** v. 43, n. 4, p. 1633-1652, Oct-Dec 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 20 set. 2023.

COSTA, Maria Adélia. **Formação de Professores para Educação Profissional: normatizações, metodologias e práticas.** Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?format=pdf&lang=p>  
t. Acesso em: 20 jun. 2023.

FILGUEIRAS, Luiz *et al.* **A economia política do governo Lula.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FIORI, José Luís. **Religião, violência e loucura no Brasil, por José Luís Fiori.** 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/15/artigo-or-religiao-violencia-e-loucura-no-brasil-por-jose-luis-fiori>. Acesso em: 15 out. 2023.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Políticas docentes no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2011.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsFwVHFnVJ/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_basica/sinopse\\_estatistica\\_educacao\\_basica\\_2019.zip](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_basica/sinopse_estatistica_educacao_basica_2019.zip). Acesso em: 13 set. 2023.

KOCHER, Bernardo. **A Economia Política da Inflação de Preços: Brasil - 1964-1974.** 1997. 358f. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-graduação em História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, br. jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LAMPE, Luís Roberto da Silva; BARONIO, Jonas; CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação para a docência na educação profissional e tecnológica: desafios históricos e perspectivas. **Revista Thema**, v. 19, n. 3, 705-720, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2307/1919>. Acesso em: 11 out. 2023.

LEHER, Roberto. “A Educação no governo Lula: uma ruptura que não aconteceu” *In: MAGALHÃES, José Paulo et al. Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2010.

LEHER, Roberto (org.) **Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação**. São Paulo: Expressão popular, 2023.

MOURA, Dante Henrique. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2015. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 22 set. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491/11317>. Acesso em: 09 out. 2023.

PRADO, Camilo Oliveira; CASTAMAN, Ana Sara, DIAS, André Luis; VIEIRA, Josimar de Aparecido. Formação docente para educação profissional: panorama das publicações indexadas pela scielo. **Educação Profissional e Tecnológica Em Revista**, v. 7, n.1, p. 10-22, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1074>. Acesso em: 11 set. 2023.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Editora do IFPR, 2012.

SANDRONI, Paulo (Org). **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Editora Best Seller, 1999.

SICSÚ, João; DE PAULA, Luiz Fernando; MICHEL, Renault. Por que Novo Desenvolvimentismo? *In: SICSÚ, João; DE PAULA, Luiz Fernando; MICHEL, Renault. (Orgs.). Novo Desenvolvimentismo: um projeto nacional de crescimento com equidade social*. Barueri, SP; Rio de Janeiro: Manole; Fundação Konrad Adenauer, 2005.

SENA, Francisco das Chagas de; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica nas primeiras décadas do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 23, p. 1- 20, e 14545, Jul. 2023. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/14545>. Acesso em: 09 out. 2023.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 74, 2022. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2022000301070](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2022000301070). Acesso em: 19 set. 2023.

TURMENA, Leandro; AZEVEDO, Mário Luiz A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: os Institutos Federais em questão **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, p. 1067-1084. jul.-set, 2017.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, dez. 2012. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2012000300013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000300013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 set. 2023.

URBANETZ, Sandra Terezinha; ROMANOWSKI, Joana Paulin; VIEGAS, Maria Clara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A formação de professores para a educação profissional e tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1476-1485, out./dez. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n71/1981-416X-rde-21-71-1476.pdf>. Acesso em: 27 set. 2023.