

## **HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: AVANÇOS, RETROCESSOS E LEGISLAÇÃO**

### **HISTORY OF TEACHER TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: ADVANCEMENTS, SETBACKS, AND LEGISLATION**

Walas Leonardo de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo é fruto de uma tese de doutorado em Educação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP). O objetivo deste trabalho é apresentar os avanços, retrocessos e a legislação a respeito da formação de professores da Educação Profissional brasileira, em uma perspectiva histórica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, centrada em revisão bibliográfica, com destaque para os documentos normativos federais mais relevantes no período de 2012 a 2022 que versavam sobre a matéria. Os resultados apontam para: 1. O Estado brasileiro vem permitindo e, mais recentemente, privilegiando a experiência profissional prévia do professor em empresas, especialmente em indústrias, como requisito para o trabalho na educação profissional, em particular na de nível técnico; 2. O Estado brasileiro vem oferecendo ao docente que já atua na modalidade e não possui um curso de licenciatura estratégias formativas diversas, as quais, até o momento, desconhecemos suas implicações para o processo ensino-aprendizagem; e 3. Esse mesmo Estado vem assumindo uma posição, frente à formação de professores para a modalidade em pauta, que mais apresenta continuidades e semelhanças com o passado vivenciado em todo o século XX do que rupturas e reais mudanças.

**Palavras-chave:** educação profissional; formação de professores; legislação; história; políticas públicas.

**ABSTRACT:** This article is the result of a doctoral thesis in Education defended in the Post-graduate Program in Education at the São Paulo State University (UNESP). The objective of this work is to present the advancements, setbacks, and legislation regarding the training of teachers in Brazilian Professional Education from a historical perspective. It is qualitative research, focused on literature review, with emphasis on the most relevant federal normative documents from the period of 2012 to 2022 that dealt with this subject. The results point to: 1. The Brazilian government has been allowing, and more recently favoring, the previous professional experience of teachers in companies, especially in industries, as a requirement for working in professional education, specially at the technical level; 2. The Brazilian government has been offering various formative strategies to teachers who already work in this field but do not have a teaching degree, and we are currently unaware of their implications for the teaching-learning process; and 3. The government in this case has been assuming a position regarding the training of teachers for this specific field that demonstrates more continuities and similarities with the past experienced throughout the 20th century than ruptures and real changes.

**Keywords:** professional education; teacher training; legislation; history; public policies.

1. Doutor em Educação. Professor EBTT do Instituto Federal de São Paulo, *Campus Campos do Jordão*.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2516381880775388>  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4901-4588>  
E-mail: [walas.oliveira@ifsp.edu.br](mailto:walas.oliveira@ifsp.edu.br)

## INTRODUÇÃO

Pesquisar a formação de professores não se trata apenas da abordagem de um tema, mas também de um problema social de grande relevância, já que a formação dos professores é um elemento central no debate educacional. Entretanto, embora a formação de professores seja um tema e um problema social importante, ela não tem recebido a devida relevância por parte das políticas públicas e, ainda, há poucas iniciativas que mostram concretamente seu valor social (Gatti *et al.*, 2019).

Logo, observamos uma contradição: de um lado, a formação de professores é muito importante dentro do debate educacional; de outro, há escassez de seriedade prática, política e institucional a esse respeito. Seja pela descontinuidade das políticas implementadas pelos representantes do Estado, seja pelo valor social real que lhe é atribuído socialmente (Gatti, 2009, 2010).

No entanto, Gatti *et al.* (2019) consideram que houve alguns avanços no que diz respeito à formação de professores nos últimos anos, mas esses ainda seriam pouco significativos e geralmente expressos em iniciativas pontuais e descontínuas. Dessa forma, progressos até agora distantes de uma verdadeira política de Estado eficiente e comprometida com a educação brasileira.

A descontinuidade e ineficiência presentes nas políticas e ações de formação de professores no geral também podem ser percebidas na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), talvez de forma ainda mais visível e dramática. Nesta, como demonstram os estudos de Fonseca (1961), Machado (2008) e Urbanetz (2012), é possível perceber muitas falhas, presentes desde o início das primeiras iniciativas de formação de trabalhadores experientes da indústria para atuarem como instrutores nas Escolas de Aprendizizes Artífices (EAAs). Daí a necessidade de compreendermos melhor a história da formação desses professores, seus avanços, retrocessos e sua legislação.

## METODOLOGIA

Este trabalho é fruto de uma tese de doutorado defendida no início de 2023 junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Rio Claro. Foi realizado por meio de revisão bibliográfica em livros, artigos, dissertações e documentos normativos federais sobre a história da formação de professores para a EPT no Brasil, desde a constituição das EAAs, em 1909, até o ano de 2022.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Machado (2008), a história da formação de professores para a educação profissional no Brasil é marcada pela ausência de políticas públicas amplas, contínuas e efetivas. Pelo contrário, o que pode ser observado desde as primeiras iniciativas, no início do século XX, foram medidas emergenciais e provisórias.

Conforme Fonseca (1961), desde seu início, as EAAs enfrentaram problemas para conseguirem professores qualificados para o ensino industrial. Nesse sentido, os primeiros instrutores eram professoras do ensino primário, sem qualquer tipo de preparo para a atuação no ensino profissional, ou operários experientes recrutados nas próprias fábricas e oficinas.

Discorrendo sobre a baixa eficiência dessas primeiras escolas, o autor menciona:

[...] A eficiência não poderia deixar de ser senão pequena, mas a causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados. Os poderes públicos não tinham campo onde recrutar pessoal experimentado. Os professores saíram dos quadros do ensino primário, não trazendo, por essa razão, nenhuma ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres viriam das fábricas ou oficinas e seriam homens sem a necessária base teórica, com capacidade, apenas, de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos que traziam (Fonseca, 1961, p. 168).

Com o objetivo de aprimorar as escolas profissionalizantes, em 1918 houve a primeira tentativa de melhorar o preparo dos professores das EAAs. Isso ocorreu por meio de um regulamento submetido pelo então Ministro da Agricultura, João Gonçalves Pereira Lima, ao presidente Venceslau Brás (1868-1966). Esse regulamento foi aprovado pelo Decreto n.º 13.064, de 12 de junho daquele ano, e alterava vários aspectos das escolas profissionalizantes, entre os quais passava a exigir, a partir de então, que os candidatos a professores das EAAs fossem aprovados em concurso, por meio de provas práticas. Foi a primeira vez, na história do ensino profissional, que a legislação buscava melhorar os quadros docentes (Fonseca, 1961).

Nesse mesmo ano, outra importante medida para a formação de professores para o ensino profissionalizante foi a utilização da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, no Rio de Janeiro, para a formação de docentes das EAAs de todo o país. Essa escola foi a primeira, no Brasil, dedicada à formação de professores da modalidade:

[...] desde a criação das escolas de aprendizes artífices vinha o Governo Federal lutando com o problema da falta de

professores e mestres. Talvez fosse este o ponto mais fraco da organização escolar naquela época. Na capital do País, como em todos os Estados, havia uma absoluta carência de profissionais competentes que pudessem ser aproveitados como mestres das oficinas escolares. Não encontrando elementos capazes de desempenhar aquela função, resolveu o Governo Federal prepará-los. Para essa finalidade entrou em entendimentos com a Prefeitura do Rio de Janeiro no sentido de transferir a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás para âmbito federal, de modo que formasse pessoal para todas as escolas de aprendizes artífices do País. [...] (Fonseca, 1961, p. 179-180).

Contudo, ambas as medidas para aperfeiçoamento da formação dos professores das EAAs não surtiram efeito, ao menos não da maneira esperada. Com relação à segunda, por exemplo, de acordo com Machado (2008), a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, oficialmente criada em 1917, foi fechada em 1937. Tal escola, embora tenha chegado a ter 5.301 alunos matriculados, habilitou apenas 381 professores, dos quais 309 eram mulheres, as quais foram aproveitadas para exercer atividades manuais em escolas primárias. Em menor número, formou mestres e contramestres para as EAAs.

Sob a nova organização do ensino profissional, pouco a pouco, os dirigentes educacionais demonstravam se preocupar com a formação dos professores, pois, a partir dos anos de 1940, foram iniciadas diferentes estratégias formativas para o aperfeiçoamento de professores práticos que atuavam na modalidade. Nesse sentido, no Rio de Janeiro, em 1947, segundo Machado (2008), há o primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com duração de um ano e três meses. Esse curso foi uma iniciativa da Comissão Brasileira-Americana do Ensino Industrial (CBAI), uma ação da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID, na sigla em inglês). Segundo a autora, essa comissão também patrocinou a formação de gestores, enviando, nesse mesmo ano, dois grupos de dez diretores de escolas técnicas industriais para um curso de Administração de escolas técnicas para aquele país.

De acordo com Fonseca (1961), em 1952 são abertos cursos pedagógicos, com duração de um ano, para a formação de professores e técnicos administrativos das escolas profissionalizantes.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 4.024 de 1961, duas possibilidades distintas foram disponibilizadas para a formação de professores: para os que quisessem lecionar no ensino médio propedêutico, faculdades de filosofia, ciências e letras; para os que pretendessem dar aulas em cursos técnicos, cursos

especiais. Foi inaugurada a partir dessa lei, então, a tradição que se encontra presente até hoje de formar professores para a educação profissional em cursos chamados especiais, ou seja, cursos de complementação pedagógica para professores não licenciados que trabalham na modalidade (Machado, 2008).

Em 1961 o Ministério da Educação (MEC) baixou a portaria n.º 141/61 para estabelecer normas para o registro de professores para o ensino industrial. Nesse mesmo ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu parecer para aprovar o curso especial de educação técnica em cultura feminina, destinado à formação de docentes para aulas de economia doméstica e trabalhos manuais. Em 1965, por meio da Portaria n.º 174, o MEC definiu a carga horária (800 horas) e o número mínimo de dias letivos (180) do curso de didática do ensino agrícola. Nesse mesmo ano, foi criada a Universidade do Trabalho de Minas Gerais (UTRAMIG), a qual tinha como um de seus objetivos a formação de instrutores e professores de cursos técnicos (Machado, 2008).

Em 1968 houve a chamada Reforma universitária, materializada pela Lei n.º 5.540. Essa lei fez uma exigência importante: estabeleceu que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto de conteúdos gerais quanto técnicos, deveria ocorrer em nível superior. Contudo, devido à dificuldade do Governo Federal em formar professores para a educação profissional no nível superior, essa exigência foi em seguida afrouxada. Para isso, normas complementares, como o Decreto-lei n.º 464/69, esclareceram que, se não houvesse professores formados em nível superior, exames de suficiência realizados em instituições oficiais de ensino superior poderiam conferir tal habilitação; sendo assim, tratava-se de estratégia semelhante ao atual notório saber<sup>1</sup>. Esse decreto-lei estabelecia também um prazo de cinco anos para a regularização da situação de professores sem curso superior que, na data da publicação da Lei n.º 5.540/68, ministrassem aulas no ensino técnico. Essa exigência, entretanto, não foi atendida, mais uma vez pela dificuldade dos governos federal, estaduais e municipais, além das próprias escolas, em formarem professores da maneira ordenada pela legislação (Machado, 2008).

Ainda conforme a autora, a escassez de professores de cursos técnicos com curso superior, exigência da lei supracitada, fez com que o MEC ofertasse, a partir de 1969, cursos de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Nesse contexto que surgem, a partir de 1970, por meio da Portaria n.º 339, os cursos emergenciais, muito conhecidos até hoje por professores mais experientes da modalidade, os chamados Esquema I e Esquema II. Os primeiros eram destina-

<sup>1</sup> O notório saber é um dispositivo que permite que profissionais das mais diferentes áreas, independentemente de seu nível de escolaridade e de possuírem ou não formação pedagógica, atuem como professores da Educação Técnica. Tal dispositivo vem sendo muito criticado por pesquisadores da EPT por, supostamente, contribuir para a desqualificação da modalidade e de seus professores (Costa; Coutinho, 2018).

dos à formação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos se dirigiam a profissionais técnicos que ministravam aulas no ensino profissional, possuindo disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

Em 1971, com a promulgação da LDB n.º 5.692, a educação brasileira passou por nova reorganização: o primário e ginásio foram fundidos e passaram a se denominar 1º grau, o secundário passou a se chamar 2º grau e se tornou, compulsoriamente, profissionalizante. Nesse momento, os cursos Esquema I e II recebem normas adicionais do CFE.

Em 1977, conforme Machado (2008), houve a tentativa de o CFE instituir um curso de licenciatura para a formação de professores para a educação profissional, mas tal intento não obteve sucesso:

[...] a Resolução n.º 3 do CFE instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º Grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os Esquemas I e II os transformassem em licenciaturas. Foi dado um prazo máximo de três anos para isso, a partir da vigência dessa norma. Excepcionalmente, o Esquema I foi admitido e apenas para as regiões com falta de recursos materiais e humanos para implantar esta licenciatura. Passados 30 anos, não se generalizou a licenciatura e pouco sucesso se obteve com relação à implantação dessa licenciatura (Machado, 2008, p. 12).

Em 1978, a fundação dos três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) gerou muitas expectativas nos que advogavam por cursos de licenciatura para a formação dos professores da EPT, pois também foi incumbência atribuída a essas três escolas a oferta de “licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico” (Brasil, 1978, art. 2º, I, b). No entanto, conforme Machado (2008), ao invés das licenciaturas, os cursos de Esquemas I e II é que foram ofertados. Nesse sentido, mais uma vez houve o relaxamento da legislação a ponto de, inclusive, em 1982, por meio da Resolução CFE n.º 3, tornar-se opcional a escolha pela formação de professores para a educação profissional via cursos de Esquemas I e II ou por via da licenciatura.

Ainda segundo Machado (2008), em 1986 houve a extinção dos órgãos dedicados à formação de professores para o ensino técnico vinculados ao MEC, como a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI) e o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR). Tal fato teria se constituído em mais um obstáculo à formação de professores.

Nos anos de 1990, foi promulgada a atual LDB, Lei n.º 9.394/96, a qual, segundo Machado (2008), trouxe apenas re-

ferências genéricas para a formação de professores, extensivas aos docentes da educação profissional, como: aproveitamento de estudos e experiências anteriores, formação por meio da relação teoria e prática, prática de ensino de, no mínimo, 300 horas *etc.*

Ainda segundo a mesma autora, em 1997 dois dispositivos legais causaram sérios problemas à modalidade, o Decreto n.º 2.208 e a Resolução CNE/CEB n.º 02. O referido decreto, que vinha regulamentar os artigos da nova LDB referentes à EPT, estabeleceu que as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, o que, para a respectiva autora, representava uma “incúria com relação às exigências de habilitação docente” (Machado, 2008, p. 13-14). Tal dispositivo legal previa que esses professores deveriam ser selecionados pela experiência profissional. Além disso, mencionava que a preparação para o magistério não precisaria ser prévia e manteve a admissão de programas especiais de formação pedagógica, semelhantes aos antigos Esquemas I e II.

A Resolução CNE/CEB n.º 02/97, que tratava dos programas especiais de formação pedagógica de docentes, estabelecia uma carga horária muito pequena para a formação de professores graduados não licenciados, apenas 540 horas, incluindo a parte teórica e prática. Definia, ainda, que os concluintes dos programas especiais receberiam registro e certificados equivalentes à licenciatura plena (Brasil, 1997).

Com o Governo Lula, e especialmente após o Decreto n.º 5.154/04, novos horizontes, mesmo que ainda tímidos, se abriram para a EPT e a formação de seus professores. Segundo Costa (2016), nesse período foi iniciado um movimento no sentido de discutir e de debater mais amplamente a formação dos professores da modalidade. Nessa época, o MEC reconheceu, principalmente por meio do então Diretor da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o professor Eliezer Pacheco, a lacuna historicamente existente em relação à falta de políticas públicas incisivas e contínuas de formação docente para a EPT. Nesse contexto, por exemplo, foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Com esse Plano, o MEC, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), propôs, entre outros objetivos, a formação pedagógica de docentes graduados, porém não licenciados, para a educação básica, o que contemplava os cursos técnicos de nível médio (Souza, 2014).

Enfim, diante da histórica ausência de efetivas políticas públicas voltadas para a formação de professores para a modalidade, Machado (2008) argumenta que entidades da área educacional, tais como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional

para a Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entre outras, têm insistido na impropriedade das soluções propostas pelo Estado brasileiro ao longo de dois séculos, as quais têm tornado políticas emergenciais de formação de professores em soluções permanentes.

### Dispositivos legais federais da última década e a formação de professores para a EPT

Nós últimos onze anos, especialmente a partir de 2012, alguns dispositivos legais têm norteado a formação de professores para a EPT. No geral, ainda sob a mesma lógica exposta por Machado (2008), ou seja, com cursos emergenciais e aligeirados, uma vez que, segundo a autora, a formação desses professores historicamente tem se dado em serviço, especialmente via cursos de complementação pedagógica, os quais têm se tornado soluções permanentes. Além disso, há outras possibilidades formativas, como a certificação de competências e saberes dos mais experientes ou por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, possibilidade formativa mais recente. Esses dispositivos legais são os que estão dispostos no Quadro 1:

Quadro 1 - Formação de professores para a EPT em dispositivos legais federais de 2012 a 2022

Dispositivo	Ementa
Resolução CNE/CEB n.º 06/2012 (Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 01/2021)	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Resolução CNE/CP n.º 02/2015 (Revogada pela Resolução CNE/CP n.º 02/2019)	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.
Lei n.º 13.415/2017	Altera as Leis n.º 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 n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CP n.º 02/2019	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).
Parecer CNE/CP n.º 07/2020	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei n.º 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).
Resolução CNE/CP n.º 01/2021	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.
Resolução CNE/CP n.º 01/2022	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação).

Fonte: elaboração própria a partir do *site* do MEC. Disponível em: Legislação e Atos Normativos - Ministério da Educação ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

A Resolução CNE/CEB n.º 06/2012, em seu Título IV – Formação Docente, argumentava que a formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) deve se dar em cursos de graduação, programas de licenciatura ou outras formas (Brasil, 2012, art. 40). Esse dispositivo legal não estava se referindo a cursos de licenciatura para a formação de professores para a EPTNM, mas, sim, a programas equivalentes à licenciatura, bem como outras formas também eram admissíveis para a formação desses docentes. O parágrafo segundo do art. 40 mencionava que os professores graduados, não licenciados, que trabalhavam como docentes da EPTNM tinham o direito de participar de processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Em seguida, na forma de incisos, aparecia o que o dispositivo legal estava fazendo referência e que poderia ser equivalente às licenciaturas: “excepcionalmente” cursos de pós-graduação *lato sensu*; no âmbito da Rede Nacional de Certificação Profissional (CERTIFIC), reconhecimento total ou parcial de saberes para docentes com mais de dez anos de efetivo exercício; e na forma de uma segunda licenciatura, diferente de sua graduação original.

Chama a atenção a palavra “excepcionalmente”, usada desde o início da história da formação de professores para a modalidade, e cujo significado se refere ao fora do comum, fora do normal, e que aparece no art. 40 duas vezes, nos incisos I e II. Essas excepcionalidades, dispostas nos incisos I e II, conforme o parágrafo terceiro do mesmo artigo, deveriam ocorrer até o ano de 2020. Em outras palavras, até o referido ano, os professores graduados, sem licenciatura, em efetivo exercício, deveriam realizar curso de pós-graduação *lato sensu* especificamente destinados à formação pedagógica de docentes não licenciados ou ter seus saberes e conhecimentos reconhecidos, recurso este permitido somente aos docentes com mais de dez anos de efetivo exercício.

A Resolução CNE/CP n.º 2/2015 é outro dispositivo legal que mantinha a histórica concepção do Estado brasileiro sobre a formação de professores para a EPT, embora avançasse em alguns pontos, especialmente se comparada às legislações anteriores. Tal resolução trazia diretrizes curriculares nacionais referentes à formação inicial em nível superior para profissionais do magistério de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, o que incluía os professores que trabalhavam na EPTNM, tal como aparece no art. 2º.

A mesma resolução, em seu art. 14, tratava dos chamados cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, portanto professores bacharéis ou tecnólogos, sem licenciatura, que trabalhavam na Educação Básica de forma geral. Segundo esse artigo, os cursos de formação pedagógica para tais professores deveriam ter carga horária mínima variável entre 1.000 (mil) e 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de graduação

realizado e a formação pedagógica almejada. Tal equivalência pode ser vista no excerto abaixo:

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, **de caráter emergencial e provisório**, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida. § 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios: I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas; II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas [...] (Brasil, 2015, art. 14, grifos nossos).

Vale a pena chamarmos a atenção, novamente, para o fato do Estado brasileiro, mesmo no século XXI, continuar explicitando em sua Legislação dedicada à formação de professores que, em se tratando dos docentes não licenciados, a formação destes sempre aparece como emergencial, especial e provisória, um provisório bastante perene (Machado, 2008).

A resolução ainda mencionava que o estágio curricular supervisionado para os alunos dessa formação pedagógica deveria ser de 300 horas (inciso III, art. 14); que os currículos de tais cursos deveriam possuir conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS *etc.*; e ainda que tais cursos poderiam ser ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) que possuíssem cursos de licenciatura, preferencialmente universidades.

Essa resolução, em comparação com a que lhe antecedia, a Resolução CNE n.º 02/97, avançava mais, especialmente porque aumentava a carga horária dos cursos. Enquanto sua antecessora exigia o mínimo de 540 horas, incluindo a parte prática e teórica, a Resolução CNE n.º 2/2015 tratava de cursos com carga horária que variava entre 1.000 e 1.400 horas. Além disso, essa última resolução, ao contrário da outra, estabelecia importantes conteúdos que deveriam ser trabalhados no currículo dessa formação pedagógica, definia estágio curricular de 300 horas e sugeria que tais cursos fossem ofertados por universidades. Também deixava claro, ao menos em termos do prescrito, a importância da formação de professores (no geral), como podemos observar a seguir: “[...] **a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o**

projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação [...]” (Brasil, 2015, p. 1, grifos nossos). Nela dedicava-se os 13 parágrafos anteriores ao artigo primeiro só para considerações que apontavam diferentes elementos que justificavam a importância da formação de professores no Brasil.

De acordo com Coimbra (2020), a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 fazia parte do que essa autora chama de modelo de resistência, um terceiro momento na história da formação de professores, de modo geral, que representaria reiterações e avanços:

A Resolução de 2015 reitera o perfil de formação de professores/as no Brasil, implementado em 2002, e acrescenta outras ideias, incorporadas às demandas anfopeanas e a história do debate sobre formação no Brasil, quais sejam: amplia a carga horária total do curso, estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização do magistério como componente de seu texto (Coimbra, 2020, p. 12).

Enfim, tratava-se de um dispositivo legal que ia além de uma formação aligeirada, tornando a formação pedagógica destinada aos professores bacharéis um pouco mais sólida. Contudo, como sinalizamos, essa resolução foi recentemente revogada e substituída pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, aprovada e publicada, portanto, no governo autoritário de Jair Bolsonaro.

Em 2017, no contexto da reforma do Ensino Médio empreendida na gestão do presidente Michel Temer, foi promulgada a Lei n.º 13.415. Essa lei alterava vários artigos da Lei n.º 9.394/96, especialmente sobre o Ensino Médio. Um dos artigos da LDB que foi alterado por esta lei é o art. 61, o qual arrola os profissionais da educação escolar básica, de maneira que passam a integrar a lista de tais profissionais dois novos tipos de professores: 1. profissionais com notório saber, especificamente para atuarem na educação profissional de nível médio técnico; e 2. professores graduados, sem licenciatura, que tenham realizado complementação pedagógica. Sobre profissionais com notório saber, tal possibilidade aparece no art. 6º, inciso IV:

[...] **profissionais com notório** saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, **para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional**, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, **exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36** [...] (Brasil, 2017, art. 6º, inciso IV, grifos nossos).

Cabe chamar a atenção para o fato de que o notório saber na Lei n.º 13.415 é concebido exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36 da LDB de 96, o qual se refere exatamente à formação técnica e profissional, que é um dos itinerários formativos do Ensino Médio estipulados pelo referido artigo. Isso significa que, não se trata de permitir que profissionais com notório saber atuem no Ensino Médio propedêutico, mas, sim, na formação profissional.

Sobre professores graduados que tenham realizado complementação pedagógica, essa lei, ainda no art. 6º, em seu inciso V, listava como profissionais da educação escolar básica os “[...] profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (Brasil, 2017, art. 6º, inciso V). Dessa forma, com o inciso V do art. 6º da Lei n.º 13.415, o Estado brasileiro oficializa e legitima os cursos de complementação pedagógica, os quais, como vimos, desde os antigos Esquema I e II, dos anos 1970, fazem parte das possibilidades formativas para docentes que trabalham na EPT e não são licenciados.

Portanto, a Lei n.º 13.415/2017 institucionaliza dois recursos historicamente conhecidos na formação de professores para a modalidade em questão: o reconhecimento dos saberes de profissionais práticos dos mais diferentes setores produtivos como válidos e suficientes para o ensino na EPTNM e o reconhecimento da complementação pedagógica realizada por docentes que trabalham na modalidade e são graduados em cursos de bacharelado e/ou tecnologia.

Em 20 de dezembro de 2019, durante o governo conservador de Jair Bolsonaro, foi publicada a Resolução CNE/CP n.º 02/2019. Em seu Capítulo VI, no art. 21, essa resolução mencionava que a habilitação para o magistério de graduados não licenciados se dará em cursos de formação pedagógica com carga horária básica de 760 horas:

No caso de graduados não licenciados, a **habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas** com a forma e a seguinte distribuição: I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às 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, art. 21, grifo nosso).

Primeiramente, merece menção o fato dessa nova lei ter diminuído significativamente a carga horária mínima dos cursos de complementação pedagógica, agora denominados formação pedagógica. A Resolução CNE/CP n.º 02/2015, revogada pelo

presente instrumento legal, estabelecia que a carga horária de tais cursos deveria variar entre 1.000 e 1.400 horas. Portanto, uma redução de 24% em relação à menor carga horária permitida por aquela lei. É importante também lembrarmos que a carga horária de tais cursos era ainda menor, tal como constava na Resolução CNE/CEB n.º 02/97, 540 horas. Sendo assim, nos últimos 20 anos, a carga horária de cursos de complementação pedagógica destinados a graduados não licenciados, que era muito pequena (540 horas), aumentou (1.000 a 1.400 horas) e voltou a diminuir (760 horas).

O inciso I se referia a três dimensões específicas da formação de professores, estipuladas no art. 4º da lei em questão: a) conhecimento profissional; b) prática profissional e c) engajamento profissional. Cada uma dessas dimensões, por sua vez, referia-se às competências específicas e suas correspondentes habilidades, tal como consta no quadro que segue como anexo da lei. Por sua vez o inciso II fazia menção, de maneira genérica, a dois caminhos possíveis para a experimentação do docente que cursava a complementação pedagógica: realização de estágio ou a prática presente nos próprios componentes curriculares. Nesse sentido, tal lei não obrigava o docente que cursa a formação pedagógica a realizar estágio supervisionado, dando a entender apenas que existiam duas possibilidades diferentes à escolha da instituição ministrante do curso: estágio ou prática nos próprios componentes curriculares, ou seja, nas próprias disciplinas.

Nesses dois incisos também é possível verificar mudanças, pois, na resolução de 2015, previa-se a realização de estágio supervisionado de 300 horas e, agora, o estágio é apenas uma possibilidade formativa, não sendo obrigatório. Na legislação anterior também aparecia com clareza alguns conteúdos que os cursos deveriam trabalhar, tais como: fundamentos da educação, direitos humanos, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa *etc.* No documento de 2019, tais conteúdos não aparecem mais.

Sobre que tipo de instituições ofertarão esses cursos de formação pedagógica, o parágrafo único do art. 21 da Resolução de 2019 não deixa claro, mencionando apenas que serão IES que ministrem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC. A Resolução de 2015 sugeria que esses cursos fossem ofertados por universidades.

A nova resolução do CNE vem sendo alvo de críticas de educadores e de associações de educadores, como é o caso da ANFOPE. Esta, inclusive, publicou uma nota de repúdio em 28 de maio de 2020, assinada em conjunto com várias outras entidades, em que torna público o descontentamento dos pesquisadores da educação e educadores brasileiros em relação ao retrocesso que essa resolução representa. A ANFOPE, ANPED, ANPAE e outras entidades científico-acadêmicas tecem críticas que vão desde o fato do processo de construção do parecer que

deu origem à Resolução CNE n.º 2/2019 ter ocorrido sem o amplo debate com educadores e suas entidades representativas até críticas mais pontuais, como o atrelamento da formação de professores à lógica de competências e habilidades.

Outro documento normativo que contribuiu para a manutenção dos entendimentos apresentados sobre a formação de professores para a EPT é o Parecer CNE/CP n.º 07/2020. A temática da formação de professores aparecia em dois itens desse documento, os de número nove e dez, que tratavam, respectivamente, da formação de professores para a Educação Técnica e do notório saber na EPT. No item dez aparecia que os conselheiros do CNE reconhecem os históricos problemas no que se refere à formação de professores para a modalidade em questão, fazendo uma defesa do notório saber, especificamente para a atuação de profissionais na EPTNM. É o que aparece no trecho a seguir:

**A formação de professores para a Educação Profissional é um assunto extremamente preocupante, visto que não existe formação sistematizada de professores para esta modalidade de educação, com exceção de alguns Institutos Federais e Estaduais e Instituições Especializadas em Educação Profissional. Faz-se necessária uma ação conjunta do Ministério da Educação com os sistemas de ensino para a elaboração de um plano nacional específico para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Esse problema não é novo, mas, a rigor, nunca foi tratado com a devida seriedade [...].**

Ao admitir a possibilidade de reconhecimento do notório saber aos docentes que trabalham na formação técnica e profissional, para atender ao disposto no inciso V do art. 36 (incluído pela Lei nº 13.415/2017), a LDB sana uma dívida histórica em relação à Educação Profissional e Tecnológica, **ao reconhecer que a formação profissional se baseia em saberes que não estão necessariamente vinculados aos respectivos níveis de ensino.** Para ensinar a fazer móveis de madeira, por exemplo, não se há de buscar engenheiros florestais especializados no reconhecimento de todos os tipos de madeiras existentes na Floresta Amazônica, **há que buscar um bom marceneiro que saiba efetivamente ensinar a fazer móveis** (Brasil, 2020, p. 15, grifos nossos).

Depois de um parecer, como de praxe, o CNE elabora e publica uma resolução. E foi o que aconteceu com o parecer supracitado. Em janeiro de 2021, o Conselho Pleno do CNE publicou a Resolução CNE/CP n.º 01 de 2021. A temática formação de professores aparece no Capítulo XVII, da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica e, basicamente, reproduz o que diz a legislação anterior sobre a matéria, como exposto acima. Merecem destaque, nesse sentido, o art. 53 e seu parágrafo segundo, como segue:



Art. 53. **A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo CNE.**

§ 2º **Aos professores graduados, não licenciados, em efetivo exercício docente em unidades curriculares da parte profissional, é assegurado o direito de:**

I - **participar de programas de licenciatura e de complementação ou formação pedagógica;**

II - **participar de curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização, de caráter pedagógico, voltado especificamente para a docência na educação profissional,** devendo o TCC contemplar, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente em cursos e programas de educação profissional; e

III - **ter reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, mediante processo de certificação de competência,** considerada equivalente a licenciatura, tendo como pré-requisito para submissão a este processo, no mínimo, 5 (cinco) anos de efetivo exercício como professores de educação profissional (Brasil, 2021, art. 53, grifos nossos).

Sendo assim, assistimos com um dos mais recentes documentos normativos que trata, entre outros assuntos, da formação de professores para a EPT, as mesmas possibilidades formativas propostas há muitos anos, a saber: a) programas de licenciatura; b) cursos de complementação ou formação pedagógica; c) pós-graduação *lato sensu* voltada para a docência na modalidade; e d) reconhecimento total ou parcial de saberes (e aqui cabe destacar que nesta legislação o tempo de experiência necessário para o reconhecimento de saberes foi diminuído pela metade em relação ao tempo anterior, expresso na Resolução n.º 06/2012). Em outras palavras, uma das legislações mais atuais reproduz quase *ipsis literis* o que o CNE havia dito há nove anos, na Resolução CNE/CEB n.º 6 de 2012, sobre a formação de professores para a EPT, embora, como demonstramos, o parecer que antecedeu as atuais diretrizes reconheça que o problema dessa formação nunca foi tratado com a devida seriedade.

Por fim, a Resolução CNE/CP n.º 01/2022, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da EPTNM, retoma elementos tanto da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 quanto da Resolução CNE/CP n.º 01/2021. É o que aparece no art. 3º dessa resolução, incisos I à V:

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 – **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, grifos nossos).

Alguns pontos deste último dispositivo legal chamam a atenção. Primeiro, não fica claro o que seria formação pedagógica para licenciatura de graduados não licenciados, constante no inciso II. Embora a referida resolução não explicita o significado dessa possibilidade, deduzimos tratar-se da alternativa de cursos de complementação ou formação pedagógica equivalerem à uma licenciatura. Mais à frente, ao se referir especificamente a cursos de pós-graduação *lato sensu*, fica mais forte essa nossa hipótese, pois o dispositivo legal em questão menciona que os concluintes desse tipo de curso requererem certificado de licenciatura. Isso nos parece estranho, mas é exatamente o que aparece no art. 4º:

Aos graduados não licenciados que realizaram curso de Pós-Graduação de Especialização nos termos da Resolução CNE/CES n.º 1, de 2018, é assegurado o direito de requerer a expedição de Diploma de Licenciatura em Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, consoante o art. 53 da Resolução CNE/CP n.º 1, de 2021 e por equivalência com o curso destinado à Formação Pedagógica, de acordo com as normas definidas no art. 21 da Resolução CNE/CP n.º 2, de 2019, desde que atendidos, cumulativamente, os seguintes requisitos: I – diplomação em curso de graduação de Bacharelado ou de Tecnologia; II – certificação no curso de Pós-Graduação específico de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica com o mínimo de 360 (trezentas e sessenta) horas, e III – comprovação de, pelo menos, 400 (quatrocentas) horas de prática pedagógica em docência de componentes curriculares profissionais (Brasil, 2022).

Logo, de acordo com a resolução em questão, tanto cursos de complementação pedagógica quanto cursos de pós-graduação em docência equivaleriam a um curso de licenciatura. E, no caso específico da pós-graduação em docência, esta permitiria ao seu egresso requerer um certificado de licenciatura em docência na EPTNM. E aqui perguntamos: como o certificado de um curso de pós-graduação *lato sensu* pode dar o direito a um certificado de licenciatura se são cursos de níveis diferentes, um é graduação e o outro é pós-graduação? A resolução em pauta não esclarece como isso seria possível.

Outro ponto que chama a atenção na Resolução de 2022 é a explicitação de que a experiência profissional no mundo do trabalho é requisito preferencial para a atuação na EPT-

NM. Isso é novidade, em parte, porque pela primeira vez um dispositivo legal referente à EPT deixa clara a preferência por professores que possuam experiência no mercado de trabalho. Ora, se essa resolução realmente for seguida, provavelmente os editais de concurso para professores da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT), a partir de agora, passarão a atribuir pontuações maiores para candidatos ao cargo que possuam experiência prévia no mercado de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa breve história da formação de professores da educação profissional revela alguns elementos importantes. Em primeiro lugar, fica evidente que o Estado brasileiro vem permitindo, desde a primeira iniciativa oficial e sistemática de oferta da modalidade em grande escala, que profissionais sem formação pedagógica trabalhem como professores. Recentemente, como demonstrado com a Resolução CNE/CP n.º 01/2022, a experiência profissional no mercado passa, inclusive, a ser um requisito preferencial para aqueles docentes que atuarão na EPTNM.

Em segundo lugar, percebemos também que, ao longo da história da formação de professores da modalidade em pauta, algumas estratégias formativas foram sendo oferecidas para aqueles profissionais que já se encontravam no trabalho docente e não possuíam formação pedagógica: cursos de complementação (ou formação) pedagógica; reconhecimento de saberes e experiências; pós-graduação *lato sensu* em docência. Contudo, preocupa-nos o fato de alguns desses cursos serem postos como equivalentes (ou até mesmo substitutivos) de um curso de licenciatura, bem como a ausência de estudos e pesquisas sobre a efetividade dessas possibilidades formativas no sentido do aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Em terceiro lugar, podemos concluir, também com base no breve histórico da formação dos professores da EPT, que, em termos de políticas públicas para a formação desses professores, há muito mais permanências do que rupturas com o que assistimos e vivenciamos durante todo o século passado. Se há algo de novo na formação dos professores dessa modalidade, isso não se deve exatamente à uma política nacional de formação de professores orquestrada pelo Governo Federal, mas antes à institucionalização da RFEPCT, e especialmente à criação dos Institutos Federais, os quais têm se tornado um atrativo *locus* laboral para egressos da pós-graduação *stricto sensu* brasileira.

Enfim, várias perguntas e inquietações seguem sem resposta no que se refere à formação de professores para a EPT: quais têm sido os impactos da ausência de uma efetiva política de formação de professores, tanto para discentes quanto para os próprios docentes da modalidade? As possibilidades formativas oferecidas aos professores bacharéis, que já atuam na

modalidade, têm sido suficientes e adequadas para a elevação da qualidade do ensino? Por que o Estado brasileiro, mesmo no século XXI, ainda adota uma perspectiva de formação de professores para a EPT que privilegia a experiência na área profissional, em detrimento da formação pedagógica, tal como ocorria há mais de 100 anos? Acreditamos que possíveis respostas para essas e outras perguntas só serão possíveis com uma clara e profunda compreensão da história da formação desses professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n.º 6.545 de 30 de junho de 1978**. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 30 de jun. 1978. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L6545.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6545.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 02/1997**. 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. Brasília, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1997. Disponível em: [RCNE\\_CEB02\\_97.pdf\(mec.gov.br\)](RCNE_CEB02_97.pdf(mec.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 20 de set. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb-006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb-006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, Conselho Nacional de Educação, 1 de jul. 2015. Disponível em: [rcp002\\_15\(mec.gov.br\)](rcp002_15(mec.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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 Desenvolvi-

mento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, Presidência da República, 16 de fev. 2017. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://L13415(planalto.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, 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). Brasília, Conselho Nacional de Educação, 20 de dez. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 07, de 19 de maio de 2020.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.741/2008, que deu nova redação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 19 de maio de 2020. Disponível em: [pcp007\\_20 \(mec.gov.br\)](http://pcp007_20(mec.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 01 de 05 de janeiro de 2021.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 05 jan. 2021b. Disponível em: [rcp001\\_21 \(mec.gov.br\)](http://rcp001_21(mec.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 01 de 06 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, 06 maio 2022. Disponível em: [rcp001\\_22 \(mec.gov.br\)](http://rcp001_22(mec.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

COIMBRA, C. L. Os modelos de formação de professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: [91731. Os Modelos de Formacao - PORT.indd \(scielo.br\)](http://91731.Os Modelos de Formacao - PORT.indd (scielo.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

COSTA, M. A. da. **Políticas de formação docente para educação profissional: realidade ou utopia?** Curitiba: Appris, 2016.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. C. Educação Profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57B->

[fPcBg/abstract/?lang=pt#](http://fPcBg/abstract/?lang=pt#) Acesso em: 10 jul. 2023.

FONSECA, C. S. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, CEFET-RJ, 1961 (vol. 1 e 2). Disponível em: [pdfcoffee.com\\_fonseca-celso-suckow-historia-do-ensino-industrial-no-brasilpdf-pdf-free.pdf](http://pdfcoffee.com/fonseca-celso-suckow-historia-do-ensino-industrial-no-brasilpdf-pdf-free.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

GATTI, B. A. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2023.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862/1003>. Acesso em: 10 jul. 2023.

PNP. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Índice de titulação do corpo docente.** Ministério da Educação. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – SETEC/MEC. 2020 (Ano base 2019). Disponível em: [Plataforma Nilo Peçanha \(mec.gov.br\)](http://Plataforma Nilo Peçanha (mec.gov.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica, a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, nº 58, p. 629-653, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gJHjZ8kcFH-rWwbxKHycWXG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 jul. 2023.

URBANETZ, S. T. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, nº 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: [Diálogo v11\\_n37\\_Online.indd \(fcc.org.br\)](http://Diálogo v11_n37_Online.indd (fcc.org.br)). Acesso em: 10 jul. 2023.