

Francisco das Chagas Silva Souza



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio Grande do Norte
chagas.souza@ifrn.edu.br

Francisco das Chagas de Sena



Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Ceará
francisco.sena@ifce.edu.br

Submetido em: 06/03/2023

Aceito em: 04/07/2023

Publicado em: 27/09/2023



[10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15187](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15187)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: FORMAÇÃO PEGAGÓGICA VERSUS NOTÓRIO SABER

RESUMO

Neste artigo, problematiza-se a formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), e se questiona a importância dada ao chamado notório saber em detrimento de uma formação pedagógica. Tem por base uma pesquisa bibliográfica em artigos publicados por pesquisadores do campo Trabalho e Educação e em documentos oficiais. Defende-se que a docência na EPT deve se pautar no compromisso com a formação de sujeitos reflexivos e engajados na transformação social. Conclui-se que o notório saber é insuficiente para tal engajamento e revela a ausência de compromisso com esse tipo de formação, próprio do ideário neoliberal, que entende a noção de conhecimento como informação.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Profissional e Tecnológica. Notório saber.

TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: PEGAGOGICAL TRAINING VERSUS NOTORIOUS KNOWLEDGE

ABSTRACT

This article discusses teacher training for Professional and Technological Education (EFA), and questions the importance given to the so-called notorious knowledge to the detriment of pedagogical training. It is based on a bibliographic research on articles published by researchers in the field of Work and Education and on official documents. It argues that teaching in EFA should be based on the commitment to the formation of individuals who are reflective and engaged in social transformation. It is concluded that the notorious knowledge is insufficient for such engagement and reveals the absence of commitment to this type of training, typical of the neoliberal ideology, which understands the notion of knowledge as information.

Keywords: Teacher education. Professional and Technological Education. Notorious knowledge.

LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: FORMACIÓN PEGAGÓGICA FRENTE A CONOCIMIENTOS NOTORIOS

RESUMEN

Este artículo aborda la formación del profesorado de Formación Profesional y Tecnológica (FP), y cuestiona la importancia dada a los llamados conocimientos notorios en detrimento de una formación pedagógica. Se basa en una investigación bibliográfica sobre artículos publicados por investigadores en el campo del Trabajo y la Educación y en documentos oficiales. Se argumenta que la enseñanza en EPT debe basarse en el compromiso con la formación de personas reflexivas y comprometidas con la transformación social. Se concluye que el notorio conocimiento es insuficiente para tal compromiso y revela la ausencia de compromiso con este tipo de formación, propia de la ideología neoliberal, que entiende la noción de conocimiento como información.

Palabras Clave: Formación de profesores. Educación Profesional y Tecnológica. Conocimientos notorios.

1 INTRODUÇÃO

Em virtude da expansão e interiorização das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 11.892/2008, ampliou-se a necessidade de se formar professores para atuar neste âmbito de ensino em face de dois motivos: o primeiro é que nas licenciaturas nem sempre há uma discussão a respeito da docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Há casos em que nem mesmo em cursos ofertados por instituições de EPT ocorre tal debate (SENA, 2023).

O segundo fator que expõe a urgência da formação continuada de docentes dessa modalidade é o fato de um número elevado desses professores serem bacharéis, portanto, sem uma formação pedagógica mínima para lecionar. Quanto a isso, Souza e Nascimento (2013, p. 416) esboçam um perfil dos bacharéis professores que ingressam nas instituições formadoras para o mundo do trabalho: estes “[...] não iniciam a carreira docente conhecendo as discussões sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, dentre outros elementos que se fazem presentes nas discussões sobre o ensino-aprendizagem”.

Assim, ao assumirem a sala de aula, muitas vezes, resta a esses profissionais apenas executar as ementas das disciplinas elaboradas anteriormente à sua admissão, copiar o modo como os seus ex-professores ministravam aulas, pedir ajuda aos colegas da área, aprender no dia a dia com os erros e acertos, conforme constatou Souza (2017) em uma pesquisa realizada com professores engenheiros.

No Brasil, historicamente, as iniciativas governamentais direcionadas à formação docente para a EPT têm sido marcada pela urgência e, por isso, geralmente os cursos eram adjetivados de “emergenciais” ou “especiais” e possuíam uma carga horária curta, de modo a ofertar uma base pedagógica aos professores que já atuavam ou que iriam atuar no profissional (SOUZA; RODRIGUES, 2017; SOUZA; NASCIMENTO, 2013; KUENZER, 2008; MACHADO, 2008).

Considerando que a EPT tem adquirido maior relevância neste século que no passado, e que a formação de docentes para essa modalidade, na maioria das vezes, foi “aligeirada” (MOURA, 2008; MACHADO, 2008), buscamos, neste artigo, refletir acerca dessa formação e entender o porquê da ênfase dada ao notório saber na legislação.

Na busca de respostas a essas questões, realizamos uma pesquisa bibliográfica a partir de estudiosos que fazem parte do campo de pesquisa Trabalho e Educação (Grupo de Trabalho 9), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

(Anped): Gaudêncio Frigotto, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Dante Moura, Maria Ciavatta. Estes e outros educadores progressistas, não necessariamente membros do GT 9, percebem a EPT a partir de uma ótica humanística e não como uma educação puramente destinada a qualificar mão de obra para o mercado. Além de uma revisão bibliográfica, foram examinados alguns documentos produzidos pelo governo federal, voltados para a EPT, a partir da segunda década do século XXI, a saber: Resolução nº 6/ 2012, Resolução CNE/CP Nº 2/2015, Resolução nº 3/2018, Resolução CNE/CP nº 2/ 2019, Resolução CNE/CP nº 1/ 2020, Resolução CNE/CP nº 1/2021 e Resolução CNE/CP nº 1/ 2022.

O artigo está dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na segunda seção, apresentamos as bases que sustentam a concepção da EPT como uma educação voltada à formação do “cidadão emancipado” ao invés do “cidadão produtivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Expostos esses princípios, passamos a discutir, na seção seguinte, a formação docente que julgamos coerente com os princípios apresentados anteriormente, e questionamos a validade do notório saber para que seja possível atuar na EPT de modo a formar cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO

Em um dos seus estudos, Frigotto (2002) abriu uma importante reflexão acerca da dupla face em que o trabalho adquiriu com a consolidação da sociedade capitalista: ao mesmo tempo em que é criador da vida, o trabalho também passou a ser alienador e mutilador da vida.

No primeiro caso, o autor ressalta o sentido do trabalho como produtor de “bens úteis materiais e simbólicos ou criador de valores de uso”, portanto “condição constitutiva da vida dos seres humanos em relação aos outros” (FRIGOTTO, 2002, p. 12). Nesse sentido, é a partir do trabalho que os seres humanos transformam os bens da natureza ou os produzem em função das suas necessidades. O posicionamento desse autor tem por base os escritos de Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1998), sendo compartilhado por outros pesquisadores marxistas a exemplo de Saviani (2007, p. 154), que sintetiza essa discussão em breves palavras: “o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano”.

No segundo caso, apresentado por Frigotto (2002), o trabalho não é criador da vida, porém, destruidor. Isso porque, no capitalismo, a relação assimétrica entre os

proprietários dos meios de produção e aqueles que nada possuem, a não ser a força de trabalho, fez surgir a noção de trabalho/emprego, de assalariamento. Assim, “tanto a propriedade quanto o trabalho, a ciência e a tecnologia, sob o capitalismo, deixam de ter centralidade como valores de uso e de resposta às necessidades vitais de todos os seres humanos” (FRIGOTTO, 2002, p. 16). Nessa direção, o trabalho passa a ser valor de troca com a finalidade precípua de produzir mais lucro.

A dupla face do trabalho de que tratou Frigotto (2002) evidencia a dualidade na educação. Pois, se uma parte da sociedade tem uma formação intelectual e é preparada para gerenciar e controlar os meios de produção; a outra, numericamente maior, tem uma educação centrada na prática, se mostrando coerente às regras estabelecidas pelos detentores do poder político e econômico. Por conseguinte, fica clara a cisão entre teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual.

Dessa forma, quando falamos em EPT, precisamos nos questionar sobre qual educação estamos nos referindo: se a um tipo de educação que percebe o trabalho como princípio educativo, produto das necessidades humanas e necessário à emancipação social; ou, se a um tipo de educação que existe em função das demandas do mercado e que, por isso, precisa se qualificar para melhor desempenhar suas funções. A partir do nosso posicionamento quanto a um desses modelos de educação é que se darão as nossas práticas educativas enquanto formadores de sujeitos para o mundo do trabalho.

Posicionamo-nos por uma EPT que tenha a formação omnilateral como essencial para os seres humanos. Assim sendo, um tipo de educação comprometida com o desenvolvimento social e contrária à formação unilateral, caracterizada pelo trabalho alienado, mutilado. Para Marx e Engels (1978, p. 62, grifos dos autores), enquanto for permitido ao indivíduo “o desenvolvimento unilateral de uma faculdade à custa de todas as outras e lhe fornecem senão a matéria e o tempo necessários ao desenvolvimento desta única faculdade, *este indivíduo só atingirá um desenvolvimento unilateral e mutilado*”.

Podemos afirmar que os princípios da omnilateralidade se relacionam com a ideia de politecnia e de escola unitária. Quanto à primeira, Saviani (2003, p. 136) afirma que “se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”¹. Adiante, o autor reforça: “um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho

¹ A noção de politecnia é geralmente atribuída a Marx e Engels. Entretanto, Bemvindo (2016) defende que as reflexões destes pensadores são subsidiárias das contribuições tanto de socialistas utópicos quanto de anarquistas.

intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual” (SAVIANI, 2003, p. 138).

Dado ao fato de, muitas vezes, a educação politécnica ser confundida com polivalência, apresenta-se a distinção feita por Machado (1992, p. 19):

[...] significa simplesmente um trabalho mais variado com certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas. Representa nada mais que uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista de soma das partes. Não significa obrigatoriamente intelectualização do trabalho, mesmo tratando-se de equipamentos complexos. É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. Politecnicidade representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (MACHADO, 1992, p. 19).

Dessa forma, enquanto a polivalência assegura o uso utilitarista da ciência, estando presa aos interesses do capital, a politecnicidade se caracteriza pela apropriação do conhecimento pelo trabalhador e lhe propicia refletir criticamente acerca das atividades que executa e a autogestão. A educação politécnica está atrelada ao projeto de debelar a educação voltada para o capital.

A defesa de uma Escola Unitária é presente nos estudos de diversos pesquisadores da EPT e se baseia na concepção de educação do filósofo Antonio Gramsci, no seu 12º Caderno do Cárcere. Para ele, a escola deveria ser única, sem distinções entre classes e modelos formativos: uma “escola inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33).

Esse modelo de escola deveria se contrapor à capitalista na medida em que supera a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre os que pensam e os que executam. Seu surgimento inicia “novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo” (GRAMSCI, 2001, p. 40).

Martins (2021, p. 13, grifos nossos), explica-nos como se procede a esse tipo de formação:

[...] a escola unitária *articula no mesmo processo de ensino-aprendizagem o saber e o fazer*. O saber servirá ao propósito de se reconhecer, conhecer o mundo e os problemas nele presentes, daí a *necessidade dos conhecimentos propedêuticos e humanísticos*. Eles têm potencial de despertar a capacidade crítica e criativa dos educandos, e favorecer o desenvolvimento da personalidade individual com autonomia moral. Por sua vez, o fazer visa a capacitar educandos a operarem no mundo do trabalho, dominar o processo de produção social da existência, apropriando-se das habilidades e principalmente dos princípios científicos presentes nos aparatos tecnológicos das sociedades ocidentais. Assim sendo, estará o educando apto a se projetar no mundo do trabalho, não apenas com disciplina, mas com autodisciplina e racionalização, que são próprios do universo da moderna indústria.

Consoante Ramos (2008, p. 2), “a concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. [...] Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo”.

O Decreto nº 5.154/2004, exarado no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, ao permitir a articulação entre o Ensino Médio e a formação profissional, criou o Ensino Médio Integrado (EMI). Este, segundo Ramos (2008, p. 3):

[...] possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Vale destacar que o EMI não é apenas mais um tipo de oferta de Ensino Médio nas instituições de EPT. Ao contrário disso, o EMI tem se tornado a grande bandeira dos educadores progressistas, visto que esse ensino é uma proposta pedagógica comprometida com a formação por inteiro. Logo, “não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Mas que tipo de professor e de formação docente proporcionaria a prática de tais princípios na EPT? Sem a pretensão de apresentar um receituário pedagógico, se discute, a seguir, as contribuições teóricas de alguns pesquisadores que se ocuparam em responder a esse questionamento.

3 DOCÊNCIA NA EPT: EDUCAR PARA ALÉM DO MERCADO

Conforme exposto, nossa compreensão de EPT está alicerçada nos princípios da omnilateralidade que vão ao encontro da educação politécnica e da Escola Unitária. Ou seja, defendemos uma educação para além das exigências do mercado, o que não implica numa incoerência ou descompasso entre o desenvolvimento tecnológico e os conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino profissional. O que não desejamos é um ensino que tenha o capital como princípio norteador e que o educando esteja alienado quanto ao tipo de sociedade em que está inserido, sendo um mero reproduzidor do sistema. Nesse sentido, endossamos as palavras de Pasqualli, Silva e Silva (2019, p. 512-513):

Decerto, a compreensão do estudante sobre o trabalho poderia soar vazia de significado se o mesmo entendesse este conceito apenas na perspectiva da aquisição e conseqüente materialização de habilidades técnicas. É fundamental que o jovem estudante perceba que está inserido em um modelo produtivo, ou seja, o capitalismo, e que o conhecimento, apesar de produzido socialmente, está em constante disputa e que, geralmente, a classe que detém a propriedade dos meios materiais obtém hegemonia neste embate tão crucial. Uma análise crítica das noções de educação e trabalho se constituem como elemento de libertação do conhecimento fechado “em si”, fazendo com que a educação se torne emancipadora.

Para Oliveira (2010, p. 459), um processo educativo capaz de mediar as relações entre trabalho e educação deve se comprometer com a formação do “cidadão crítico, competente e solidário no exercício profissional, no contexto da construção de um projeto de desenvolvimento nacional sustentável, voltado para a superação das condições de desigualdade e dominação econômica, e [...], para a inclusão social”. Assim, a autora observa que a formação de professores para a EPT deve ser compreendida a partir de alguns princípios que também podem se constituir em bases para propostas de formação docente em geral. São alguns destes:

a) a consolidação dos vínculos entre cultura, trabalho, ciência, técnica e tecnologia, integrando formação geral e específica, contextualizando-as com o progresso técnico, que deve estar relacionado com a estrutura produtiva e o sistema educacional brasileiro;

b) o reconhecimento de que a força de trabalho é permeada por um processo contraditório de qualificação-desqualificação, acarretando irregularidades nos variados setores da produção, construções e negociações sociais;

c) a não subordinação das questões educacionais aos limites economicistas do país e aos interesses do capital, os quais reduzem o direito à educação aos ditames do mercado;

d) o comprometimento educacional com a inclusão e o combate à discriminação social.

Moura (2008), a respeito da formação de docentes para a EPT, salienta que esta deve se pautar em dois eixos: o primeiro tem relação com a área de conhecimento específica do professor, devendo ser aprofundada mediante uma formação continuada conduzida a partir das necessidades institucionais. O segundo eixo se relaciona “à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT” (MOURA, 2008, p. 31).

A partir da Lei nº 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, as instituições que compõem a Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica foram incentivadas a ofertar cursos de licenciaturas (BRASIL, 2008). Contudo, é válido considerar a concepção de docência defendida por essas instituições, visto que, conforme Moura (2008, p. 30), na EPT, “[...] o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social”. Entretanto, esse tipo de formação nem sempre tem ocorrido, mesmo nessas instituições, pois muitas matrizes curriculares sequer abordam essa modalidade. Esse fato é coerente com o que afirmam Machado e Vieira (2021, p. 1632):

[...] as investigações sobre a formação de professores da EPT apontam para: i) uma fragilidade na identificação dos saberes docentes e sua relação com a construção da identidade profissional na EPT e, ii) a ausência de contribuição para a construção da identidade profissional docente da EPT pelas suas narrativas de vida - o que pode contribuir para validar a subjetividade como conhecimento científico. Tudo isso demonstra a necessidade de investir em pesquisas com essas temáticas específicas.

Logo, temos um contexto social inverso ao que propõe Moura (2014). Para ele, a formação docente precisa ir além dos limites impostos pela empresa capitalista sob a ótica da hegemonia neoliberal; além disso, deve “[...] contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras” (MOURA, 2014, p. 78). Para tanto, é necessário que o currículo esteja estruturado a partir da formação humana integral, ou seja, da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Nesta perspectiva, é relevante que a formação de professores, nos cursos de licenciatura ofertados pelas instituições da Rede Federal e em outras de Educação Superior, leve em consideração a importância de concepções de caráter contra-hegemônicas, que estas valorizem os envolvidos em sua totalidade social e confrontem o

processo de desumanização que permeia as relações capitalistas. Nessa direção, urge perceber o ser humano como um ser histórico, finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. “Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo. Um ser que, tendo por vocação a humanização, se confronta, no entanto, com o incessante desafio da desumanização, como distorção daquela vocação” (FREIRE, 2001, p. 12).

Para o alcance desse objetivo, é preciso compreender que “o princípio articulador da educação não pode ser exclusivamente pautado pelas necessidades de uma suposta empregabilidade: esta é uma percepção de trabalho bem difundida nas relações sociais capitalistas”, conforme salientam Pasqualli, Silva e Silva (2019, p. 513).

O alcance de uma educação contra-hegemônica, segundo Ramos (2003), depende de pressupostos epistemológicos bem como ético-políticos de uma pedagogia emancipatória do ponto de vista curricular, dentre estes:

a) que a realidade concreta é uma totalidade, de modo que o currículo busque abranger todas as dimensões do conhecimento, em que se incluem determinações e potencialidades técnico-operacionais, econômicas, físico e socioambientais, sócio-históricas e culturais; b) que o homem, como sujeito histórico-social, não se dispõe psicologicamente a adaptar-se às instabilidades sociais, mas a enfrentar a realidade concreta, apropriando-se dela, transformando-a e transformando-se permanentemente; c) que o processo de subjetivação não é intrínseco ao próprio indivíduo, mas síntese das relações sociais em que o homem se apropria da realidade objetiva e, assim como apreende subjetivamente suas leis, objetiva-se como ser social por meio das próprias ações sobre a realidade; d) que a contextualização dos conteúdos de ensino como mecanismo que potencializa a aprendizagem significativa não pode limitar os conteúdos à forma como se manifestam no cotidiano, mas deve levar à compreensão da realidade de forma pensada, para além do senso comum; e) que as disciplinas científicas e escolares têm uma história e uma identidade epistemológica, de modo que suas fronteiras não se dissolvem por simples opção metodológica (RAMOS, 2003, p. 96).

Também a reflexão de Souza (2013, p. 391-392) a respeito da formação de professores para a EPT merece destaque:

Ainda em relação aos professores da EPT, temos a clareza de que formamos homens e não mercadorias? Entendo que o papel desses profissionais vai além da simples preparação para o trabalho, para o mercado, dimensões objetivas e reais da vida social que não podem ser desconsideradas. No entanto, os fins do trabalho pedagógico pressupõem a preparação de homens e mulheres que saibam se situar na sociedade e compreendê-la, entender a economia política e a sua relação com o trabalho, com as condições materiais em que vivem, com o próprio trabalho docente que realizam. A formação docente para a EPT deve resultar, por meio do trabalho escolar, na formação de jovens capazes não somente de manipular (no sentido próprio do termo) o conhecimento que adquiriram, mas, usando esse conhecimento, possam se colocar como sujeitos autônomos e a serviço da sua própria emancipação. Eis, então, a importância de identificarmos e avaliarmos as características de formação que esses profissionais têm recebido, incluindo seus paradigmas, de maneira a pensarmos o processo de

formação continuada que se impõe ao trabalhador docente no exercício de suas funções.

O comentário de Souza (2013) é semelhante ao de outros estudiosos da formação inicial e continuada de docentes para a EPT. Frigotto e Ciavatta (2003), por exemplo, salientam a imposição de novos princípios pela educação comprometida com o capital e que são atraídas pelos educadores e elaboradores de políticas educacionais, geralmente sem críticas, tornando-se senso comum. Portanto, “é compreensível que, no contexto da desregulamentação do capital, na nova (des)ordem mundial sob a égide da ideologia neoliberal, a vulgata da produtividade e das competências volte com grande peso” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 49). Diante disso, enfatizam, estes, a importância dada à formação do “cidadão produtivo”, aquele que segue as regras do mercado.

No senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela ideia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente. O fulcro central das visões apologéticas de produtividade e de trabalho produtivo resulta na ideia de que cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com a sua efetiva contribuição para a sociedade. Ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde ao que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 50).

Igualmente coerente com essa discussão, Kuenzer (2008) entende que três elementos são necessários à formação de professores para a EPT:

- 1- conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade;
- 2- ter clareza em relação ao tipo de Educação Profissional que existe nessas instituições;
- 3- a existência de conhecimentos por meio de pesquisas, que preconizem sobre uma pedagogia do trabalho adequada ao caso brasileiro.

Quanto ao primeiro aspecto, a autora alerta para o fato de que o docente “deverá estar qualificado para não se subordinar à lógica da inclusão excludente, mas para enfrentá-la de forma politicamente correta e tecnicamente consistente, ampliando as possibilidades de democratização do acesso à formação de qualidade [...]” (KUENZER, 2008, p. 31).

Em relação à segunda dimensão, Kuenzer (2008, p. 31) enfatiza a necessidade de ficar bem claro “[...] a respeito de qual educação profissional se está falando, uma vez que ela atende a diversos níveis, incluindo os níveis de mestrado e doutorado [...]”. A autora destaca que as políticas de formação de professores para a EPT não têm acontecido de forma homogênea, visto que, para o exercício da docência na Rede Federal, os pré-

requisitos formativos têm sido a qualificação em nível de mestrado e doutorado ou, no mínimo, em cursos de licenciatura; enquanto as ONGs e os Sistemas S requerem apenas profissionais (instrutores ou monitores) com uma qualificação às vezes mínima conquistada em programas formativos de curta duração.

Quanto à terceira dimensão destacada por Kuenzer (2008), a autora ressalta que os programas de formação de professores para EPT devem dispor de um *corpus* de conhecimentos resultantes de pesquisas na área de trabalho e educação, nos quais o trabalho seja visto como princípio educativo e sejam discutidas as bases materiais que sustentam a ideologia capitalista. Salienta a lógica perversa do capital que impede o indivíduo de compreender a exclusão da qual faz parte - a exclusão includente -, distanciando-o do trabalho formal e “incluindo-o” no trabalho precarizado (terceirizado, quarteirizado, quinteirizado). Por fim, afirma que, “de pouco adianta qualificar tecnicamente o professor se ele não tiver uma ampla compreensão acerca da natureza do trabalho, tal como ele se dá no regime de acumulação flexível, [...]” (KUENZER, 2008, p. 34).

Souza e Nascimento (2013) veem a necessidade da promoção de políticas consistentes de formação continuada para os professores que atuam na EPT, já que tais iniciativas ocorrem mais efetivamente no restante da Educação Básica. Tais políticas, segundo os autores, devem acontecer em situações de trabalho, de modo a mobilizar os saberes aprendidos no cotidiano laboral, ressignificando-os nas suas ações docentes. Ao abordarem a formação continuada dos bacharéis professores da EPT, observam que esta deve ir além do domínio de conhecimentos específicos e das muitas estratégias de aprendizagens, mas caminhar em direção ao que se chamou de um “terceiro lugar”, “[...] no qual as ações docentes são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional que tenha como eixo formativo suas situações de trabalho” (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, p. 427).

Em síntese, essas considerações vão ao encontro de uma formação omnilateral, politécnica, e se contrapõem à dualidade na educação. Em face do exposto, retomamos a questão inicial: os conhecimentos específicos, obtidos na experiência profissional em uma área técnica, são suficientes para lecionar na EPT? Essa indagação parece desnecessária em um artigo acadêmico, pois se supõe ser pacífico, no campo da pesquisa em educação, que os saberes docentes são plurais (TARDIF, 2014); sendo o notório saber ou os saberes da experiência, um destes. Conforme Machado (2021, p. 58):

Por notório saber denomina-se o título que confere credibilidade e segurança ao resultado do processo de apuração e legalização de conhecimentos adquiridos por meio de vivências e experiências, mediante o qual também se reconhecem formas de aprendizagem alternativas às propiciadas pelas instituições formais de escolarização.

Portanto, o notório saber é adquirido na prática e comprovado por meio de certificados e outros documentos, dependendo dos critérios estabelecidos pelas instituições. Todavia, “[...] é possível conjecturar sobre riscos de adoção de referências pouco aderentes à profissão docente, da prevalência de influências subjetivas, de apadrinhamentos, de cessões a interesses locais e à política do favor” (MACHADO, 2021, p. 60).

Mesmo com os riscos elencados pela autora, é comum, nos discursos políticos e nos de muitos gestores, orientações sobre o que o mercado deseja, sendo necessário moldar o aluno de acordo com tais interesses e, para isso, nada melhor que o emprego de pessoas experientes para formar esse público. Em função disso, cada vez mais o notório saber tem sido presente na legislação educacional brasileira a partir da segunda década deste século.

As primeiras Diretrizes Curriculares da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), criadas pela Resolução nº 6/2012, deixam explícito no artigo 40 que os docentes não licenciados têm o direito de ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente. Uma dessas formas é o “[...] reconhecimento total ou parcial dos saberes profissionais de docentes, com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício como professores da Educação Profissional, no âmbito da Rede CERTIFIC” (BRASIL, 2012).

Posteriormente, para operacionalizar a Reforma do Ensino Médio, a Resolução nº 3/2018 atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). No artigo 12 desse documento, encontramos um detalhamento sobre a organização dos cinco itinerários formativos criados: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional (BRASIL, 2018).

Conforme a Resolução aludida, os itinerários formativos “devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes”, quais sejam: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo (BRASIL, 2018, p. 7).

Em função do objeto desse artigo, voltamos nossa atenção para alguns elementos presentes no artigo 15 da Resolução nº 3/2018 que tratam especificamente do itinerário Formação técnica e profissional.

§ 4º O itinerário formativo possibilita a concessão de *certificados intermediários* de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade [...].

§ 6º As instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em *parceria com as empresas empregadoras*, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, devem observar estas Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos estabelecidos pela legislação da aprendizagem profissional (BRASIL, 2018, p. 9, grifos nossos).

Percebe-se, no texto da Resolução, o delineamento de uma estrutura flexível de oferta e formação nesse itinerário, com certificação intermediária, bem ao gosto do mercado. As parcerias, embora não fiquem claras, considerando a forte influência neoliberal em que foi produzido, seria principalmente com o setor privado.

No que tange à formação docente para o 5º itinerário formativo, o notório saber é reafirmado. Consta no artigo 29 da Resolução nº 3/2018 que: “Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional, conforme inciso IV do art. 61 da LDB” (BRASIL, 2018, p. 15).

Para Suhr (2019, p. 412), a proposição do itinerário 5º, realizada com módulos, titulação intermediária e com a possibilidade de ser lecionada por profissionais não licenciados, “evidencia a opção pela formação para o trabalho simples, para o que o mercado não espera qualificação profissional e sim, subjetividades flexíveis e aprendentes”.

Isso representa um retrocesso no que diz respeito às políticas de formação docente para/na EPT, visto que, de acordo com Costa e Coutinho (2018), concede o direito a qualquer profissional que possa “demonstrar” seu conhecimento e assim exercer a docência em cursos de educação profissional. Para esses autores, permitir o exercício do notório saber nos cursos técnicos por profissionais sem a habilitação exigida para o cargo de professor é uma forma sorrateira de desvalorização da profissão docente, protelando a urgente necessidade de implementação de políticas públicas para a formação de professores, visto que em nenhuma outra profissão admite-se o notório saber como requisito para se atuar profissionalmente.

Esse posicionamento também é esboçado por Alves *et al* (2020), ao elencarem que o notório saber trata de uma nova configuração de desvalorização da profissão professor.

Na perspectiva destes autores, dispor apenas de conhecimentos técnicos não é suficiente para um profissional de educação atuar em sala de aula, uma vez que para ensinar bem é fundamental entender as bases dos processos didáticos, os quais possibilitam aos aprendentes uma melhor compreensão dos assuntos discutidos em sala. Nesse sentido,

[...] é preciso adquirir os elementos conceituais necessários para a reflexão sobre a função social da escola; é fundamental possuir uma noção, ainda que panorâmica, sobre a legislação e a literatura educacional com as concepções atuais sobre planejamento educacional, avaliação da aprendizagem, inclusão educacional etc. Essa preparação didático-pedagógico só acontece em cursos de licenciatura. (ALVES *et al*, 2020, p. 68).

Todo esse processo de precarização do trabalho docente, bem como da proletarização e da prática do notório saber são, de acordo com estes autores, resultado das transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas, notadamente a partir da década de 1990 em virtude das transformações estruturais do capitalismo, dentre elas a globalização e as políticas neoliberais.

Ao especificarem com detalhes sobre a precarização do trabalho docente, Alves *et al* (2020, p. 66) são incisivos ao afirmarem que esse processo está relacionado com a “competitividade, fragilização, flexibilização, condições de trabalho, perda de autonomia, ausência de apoio à qualificação, valorização do saber da experiência em detrimento do saber pedagógico, dentre inúmeras outras caracterizações”, ocasionando, no corpo docente, problemas de adoecimento físico e mental, cansaço extremo, sofrimento, dissensões, desistência da profissão, dentre tantos outros complicadores.

Além dos elementos já mencionados, outro agravante dessa precarização diz respeito à desprofissionalização da docência, caracterizado pela perda de reconhecimento social e a atribuição de funções que não são de responsabilidade de um professor, como a de “ser” psicólogo, assistente social, enfermeiro, agente público, e tantas outras, contribuindo cada vez mais para a perda da identidade profissional do professor (ALVES *et al*, 2020).

Acrescente-se aos problemas destacados por Alves *et al* (2020), a precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego, como observa Oliveira (2004): aumento dos contratos temporários de trabalho, arrocho salarial, desrespeito ao piso salarial nacional, a inadequação ou ausência de planos de cargos e salários, perda de garantias trabalhistas e previdenciárias geradas pela reforma do Aparelho de Estado.

A precarização, flexibilização e o aligeiramento ficam claros na Resolução CNE/CP nº 2/2019, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a

Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesta, os cursos de formação pedagógica para não licenciados tiveram suas cargas horárias reduzidas, haja vista que, pela Resolução CNE/CP nº 2/2015, deveria ser de 1.000 a 1.400 horas (BRASIL, 2015), e 300 horas para estágio curricular; enquanto nessa nova Resolução, passou para 760 horas, sendo, destas, 360 horas para o desenvolvimento de competências da BNC-Formação, e 400, para a prática pedagógica na área ou componente curricular (BRASIL, 2019).

Essa formação é, para Simionato e Hobold (2021, p. 77), parte de “[...] um projeto em curso em uma perspectiva atrelada à reestruturação produtiva e ao movimento do capital, sendo parte de um projeto que não é criado no Brasil, mas sim fora dele [...]”. Para as autoras, o ideário neoliberal entende a noção de conhecimento como informação; portanto, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 propõe “uma compreensão pragmática da formação de professores, a partir de uma visão reducionista em que a prática se reduz ao planejamento, à regência e à avaliação dos alunos” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 81).

Em 2021, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNGEPT), foi destinado um capítulo para tratar da formação docente. No capítulo XVII encontramos que os professores não licenciados têm direito de participar de programas de licenciatura ou formação pedagógica, curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para a EPT ou ter os seus saberes reconhecidos “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”. Adiante, no artigo 54, observa-se que “[...] podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 2021).

Quando comparamos esse documento de 2021 com a Resolução nº 6/2012, percebemos que houve uma redução de 10 para 5 (cinco) anos do tempo de exercício de exercício na docência em EPT. Não há ao que se ver, uma preocupação sobre onde ocorreu essa experiência, se no Sistema S ou em instituições de ensino profissional privadas com foco totalmente mercadológico. Da mesma forma, não ficam expressos quais os parâmetros usados para reconhecer o notório saber e menos ainda em inteirar-se sobre como esses professores ensinam e que saberes eles possuem quanto ao que seja a EPT.

A Resolução CNE/CP nº 1/2022, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM Formação), salienta a relevância das competências gerais e específicas dos

docentes, competências estas relacionadas a três dimensões fundamentais: conhecimento, prática e engajamento profissional. Esse documento também determina os tipos de formação inicial para a docência (licenciatura; formação pedagógica para graduados não licenciados, cursos de Pós-graduação, programas especiais). Em relação à formação em serviço, esta deve ser proporcionada “[...] a profissionais sem licenciatura específica e experiência profissional comprovada na Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica, bem como profissionais com Notório Saber [...]” (BRASIL, 2022, p. 2).

Em suas disposições finais, o documento expressa que:

A experiência efetiva e atualizada como profissional no mundo do trabalho, referente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que for exercer a docência, é requisito preferencial para atuar em curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos termos das normas de cada Sistema de Ensino. [...] (BRASIL, 2022, p. 3, grifos nossos).

Logo, o texto explicita a experiência como critério principal para ministrar disciplinas na EPT em nível médio. A importância dada ao notório saber, nesse documento, é assim avaliada por Ramos (2022): “é a grande crítica que a gente faz, porque ele precederia da formação, inclusive da graduação”. Para a pesquisadora, a Resolução não deixa claro como se daria a regulamentação e a organização do notório saber; apenas condiciona sua implementação à apresentação de plano especial ao órgão supervisor do respectivo sistema de ensino. A Resolução “é reiterativa às concepções já existentes e de uma forma ainda mais grave, dado o caráter também reduzido, pragmático, da própria educação que predomina aqui, como uma formação que visa, principalmente, o ensinar a fazer” (RAMOS, 2022, n. p.).

Dessa maneira, marchamos para uma ressignificação do que seja conhecimento, traduzido agora como informação, que caminha ao encontro do conceito de aprendizagens essenciais propostas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta, para Santos *et al* (2020, p. 9), evidencia e formaliza a dualidade educacional ao criar uma formação voltada para as demandas do mercado e para a “adaptação de suas novas exigências e transformações contínuas, contrapondo-se aos outros, que tem como objetivo a formação para o prosseguimento de estudos”.

O que se deseja é um trabalhador que facilmente se adapte à lógica do mercado. Para tanto, não carece de muitos conhecimentos, mas de informações, como salientam Simionato e Hobold (2021). Exige-se que se forme “[...] o cidadão produtivo munido de competências em escala global, as quais proporcionem capacidades de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo” (SIMIONATO; HOBOLD, 2021, p. 74).

Nesse processo formativo, é digna de ressaltar a pedagogia do “aprender a aprender”, sobre a qual pondera Duarte (2008, p. 8):

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista.

A pedagogia do “aprender a aprender” foi facilmente absorvida a partir do argumento de que a educação ideal, no século XXI, é aquela que considera a “sociedade do conhecimento” de modo a assegurar a “globalização” para além das fronteiras institucionais. Assim, considera-se avançada e como um contraponto à educação tradicional visto que se constitui em uma “educação ao longo da vida”, expressão presente no Relatório Delors, da UNESCO, e em outros documentos internacionais (MACEDO, 2017).

Acerca do trabalho docente, Macedo (2017) afirma que os organismos internacionais defendem uma formação prática em detrimento da teórica, pois alegam que a formação oferecida em nível superior é custosa, demorada e fora da realidade escolar. Acrescente-se a esse discurso a culpabilização dos professores pelo fracasso dos estudantes, visto como fruto do distanciamento entre os conteúdos ensinados e as novas demandas do capital. Para a autora, no Brasil, tais ideias se expandiram por meio dos trabalhos de “intelectuais do capital”, a exemplo de Guiomar Namó de Mello, ao propor uma reformulação das bases teóricas e práticas da formação do professor. Para Mello (2000, p. 105 *apud* MACEDO, 2017, p. 1249), se todo professor em formação cumpriu a educação básica, espera-se dele que tenha “constituído conhecimentos, competências e habilidades básicas para ser um cidadão produtivo”.

Segundo Machado (2021, p. 60), o dispositivo com relação ao notório saber procura encobrir, mas acaba por revelar a falta de políticas de formação docente para a Educação Básica e, dentro desta, para a EPT, por meio de um “afrouxamento das exigências da legislação educacional”. Vê-se a “abdicação de soluções em curso no país de oferta de formação pedagógica para não licenciados, os chamados programas especiais”. Consoante essa pesquisadora, o notório saber agrava a situação, pois,

embora os programas especiais tenham se caracterizado por serem aligeirados e emergenciais, ofereciam uma formação pedagógica, ainda que não a desejável, aos bacharéis e tecnólogos.

A autora salienta as duas principais críticas, essas feitas à norma estabelecida pela Reforma do Ensino Médio: a restrição da docência ao domínio do conteúdo específico, com total descaso ao processo de ensino-aprendizagem, e, ainda, a “desvalorização da formação pedagógica, desqualificação dos cursos de Licenciatura, desprezo pela universidade e sua inestimável contribuição para a formação de professores” (MACHADO, 2021, p. 61). Ademais, esse instrumento é deletério no processo de profissionalização do trabalho docente, pois “os profissionais assim selecionados são vistos como meros especialistas de conteúdos a transmitir, estão dispensados de enquadramento em planos de carreira e da remuneração com o piso salarial de professor [...]” (MACHADO, 2021, p. 62).

Diante desse contexto social, a docência passa a ser vista como uma oportunidade de conseguir um “bico”, um extra para complementar a renda. Em vista disso, não há razão para se preocupar com a qualidade ou com a capacitação, muito menos, em conhecer os princípios de uma EPT emancipatória.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, partimos de um questionamento que parece desnecessário: basta dominar os conhecimentos específicos para ser um professor da EPT? Talvez a maioria dos leitores desse artigo (senão todos), por ser da área de educação, tenha respondido “não!” de imediato, e tenha julgado que este artigo não tem relevância. Porém, infelizmente, essa resposta não é tão unânime o quanto parece, pois muitos leitores, e parte da sociedade, diria que sim. Ou seja, se há o “domínio” do conteúdo, conseqüentemente, se dará boas aulas. Considerando também o privilégio dado ao notório saber, podemos afirmar que muitos gestores das políticas educacionais, corroboram com esse entendimento.

A ênfase dada ao notório saber torna patente a urgência em compor um quadro de professores, sobretudo para a EPT, mesmo que esses profissionais estejam limitados aos saberes adquiridos na experiência. O importante é que rezem pela cartilha do “aprender a aprender”, sob a falsa ideia da autonomia do educando, como observa Duarte (2008).

O notório saber é mais uma peça da engrenagem do ideário neoliberal na educação do século XXI, embora represente um retrocesso ao “submeter a profissão

docente, sobretudo para a educação profissional, aos primórdios do século XIX, quando o ensino estava à mercê de profissionais dos ofícios, do aprendizado das técnicas, numa concepção de educação pobre para os pobres” (COSTA, 2018, p. 249).

Por se considerar os conhecimentos da prática mais importante que os pedagógicos, a subordinação da EPT aos interesses do mercado fica clara, pois que esse mercado passa a estabelecer as competências necessárias para um bom professor e um bom técnico. Certamente, nenhuma dessas competências visa superar a fragmentação, o utilitarismo e a separação entre teoria e prática. Formam-se profissionais com pouca capacidade de integrar os eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Nesse cenário, tornam-se urgentes os estudos que problematizem a formação de docentes que atuam nas instituições que ofertam a EPT, sobretudo as públicas, visto que para lecionar nesses espaços de educação não basta o saber da experiência ou o “aprender a aprender”, mas uma formação contínua que contribua diretamente para o desenvolvimento profissional do professor.

Em síntese, esclarecemos que não há aqui uma desconsideração quanto à importância dos saberes da experiência, decerto relevantes no processo de transposição de conhecimentos, por parte dos professores, e de sua assimilação pelos alunos dos cursos técnicos. No entanto, enfatizamos que só a experiência não basta para a docência, como parecem pensar os defensores do notório saber. Lecionar exige um cabedal de conhecimentos que vão muito além da prática, apesar da importância desta. Ao domínio dos conteúdos das disciplinas a serem ensinados deve se somar um conjunto de ações didáticas que favoreçam a aprendizagem, e não apenas a transmissão de informações relacionadas ao “como fazer”.

REFERÊNCIAS

ALVES, U. A. *et al.* A proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, Vitória, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020. <https://doi.org/10.36524/profept.v4i2.535>

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>.

BEMVINDO, V. A concepção socialista de educação politécnica: contribuições dos socialistas utópicos, libertários e científicos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 16, n. 70, p. 138–162, 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649213>.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 31 jan. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-006-2012-09-20.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CP-CNE-002-2015-07-01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 9 fev. 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). Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 9 fev. 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). Brasília, DF, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 9 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 9 fev. 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 (EPTNM Formação). Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-CNE-CP-001-2022-05-06.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2023.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623676506>

COSTA, M. A. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.18, n. 39, p. 239-254, jul./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1205>

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002. p. 11-27.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, mar. 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2

KUENZER, A. Z. A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectiva histórica e desafios contemporâneos. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, INEP, p. 19-40, 2008. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

MACEDO, J. M. Reconhecimento do notório saber e a inclusão excludente do professor na educação básica: qual o lugar da universidade na formação? **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 1239-1259, nov. 2017. <https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10841>

MACHADO, M. F. R. C.; VIEIRA, R. V. S. Trajetória de vida docente e sua contribuição para a docência na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1629-1652, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS07>

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, jul. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2862>

MACHADO, L. R. de S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: **Trabalho e Educação** (Coletânea CBE). Campinas: Papyrus/CEDES: Ande/Anped, 1992. p. 9-23. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2SF/AnaDantas/04.pdf> Acesso em: 7 fev. 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes editores, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARTINS, M. F. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-18, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226099>

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>. Acesso em: 18 jun. 2023.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Â. I. L. de F. *et al.* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478.

PASQUALLI, R.; SILVA, A.; SILVA, V. G. A Pesquisa como Princípio Educativo no Currículo Integrado. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 509-522, maio/ago., 2019. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p509-522>

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1. p. 93-114, 2003. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Belém, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2023.

RAMOS, M. N. É uma restrição do campo de conhecimento do professor. [Entrevista concedida a André Antunes]. **Portal da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/e-uma-restricao-do-campo-de-conhecimento-do-professor>. Acesso em: 7 jan. 2023.

SANTOS, D. *et al.* O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na Reforma do Ensino Médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2, p. 1-14, 2020. <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9488>

SANTOS, P. S. M. B. dos. A Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e os retrocessos contidos na previsão legal de professores com “notório saber”. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 9, n. 19, p. 71-81, jan. 2018. Disponível em: https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4189 Acesso em: 8 fev. 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, p. 152-180, n. 34, jan./abr., 2007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>

SENA, F. das C. de. **Formação docente e Educação Profissional e Tecnológica no IFCE: experiência com a Licenciatura em Ciências Biológicas no campus Jaguaribe**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2023.

SIMIONATO, M. F.; HOBOLD, M. de S. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i46.8917>.

SOUZA, A. L. L. de. Formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional: a política e a produção do conhecimento para a emancipação. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 385-407.

SOUZA, F. das C. S.; RODRIGUES, I. da S. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 621-638, 2017. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8644682>.

SOUZA, F. das C. S.; NASCIMENTO, V. S. de O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. *In:*

MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 409-434.

SOUZA, F. das C. S. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 248, p. 62-76, 2017. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2883>.

SUHR, I. R. F. A reforma do Ensino Médio como estratégia de adequação da educação às demandas do setor produtivo. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 24, p. 402-415, maio/ago., 2019. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n24p402-415>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.