

DOI: <https://doi.org/10.36470/famen.2026.r7a54>

Recebido em: 23/07/2026

Aceito em: 19/08/2026

**OS PRINCÍPIOS FORMATIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE
COMPARATIVA DO PNE (2014-2024) e do PNE (2026- 2036)**

**THE FORMATIVE PRINCIPLES OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL
EDUCATION IN NATIONAL EDUCATION PLANS: A COMPARATIVE ANALYSIS
OF THE PNE (2014-2024) AND THE PNE (2026-2036)**

Alyne Gabriela Bernardino Xavier

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3018-9513>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4056436574946876>

Titulação: Especialista em Língua Portuguesa e Literatura no contexto educacional
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Brasil
E-mail: alynegabrielabx@gmail.com

Joama Silva Diniz

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7953-9008>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1172179638455841>

Titulação: Mestra em Educação e em Estudos Literários
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Brasil
E-mail: joamasilvadiniz@gmail.com

Kadydja Karla Nascimento Chagas

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1563-3682>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2409854653619871>

Pós-doutora em Ciências Sociais
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Brasil
E-mail: kadydja.chagas@ifrn.edu.br

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4208-812X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5546959627627188>

Doutor em Filologia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, Brasil
E-mail: bruno.venancio@ifrn.edu.br

RESUMO

No contexto atual da formulação do novo Plano Nacional de Educação (2026-2036) é necessário que os princípios formativos da Educação Profissional e Tecnológica estejam materializados quanto às metas e estratégias para essa modalidade de ensino. Assim, objetiva-se realizar uma análise comparativa das mudanças e permanências dos princípios formativos, ou seja, nas metas estabelecidas em ambos os documentos, dessa forma, com base nos estudos dos autores, Moura (2007, 2014), Machado (2019), Kuenzer (2021), Bentin (2024), desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica de enfoque qualitativo baseada no referencial teórico e nos PNEs (2014-2024; 2026-2036). Na análise fica evidente que não houve um avanço em relação a materialização da concepção da formação humana integral, por mais que esteja presente nos objetivos dos planos não se detalha nas metas e estratégias. Já em relação à formação docente para a educação profissional, partindo da diversidade de profissionais e saberes formativos, os planos não detalham os princípios e as necessidades formativas para esses profissionais no que se refere às suas metas e estratégias.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; educação profissional e tecnológica; princípios formativos; formação docente.

ABSTRACT

In the current context of the formulation of the new National Education Plan (2026-2036), it is necessary that the formative principles of professional and Technological Education are materialized regarding the goals and strategies for this modality of education. Thus, the objective is to perform a comparative analysis of the changes and permanence of the formative principles, that is, in the goals established in both documents, thus, based on the studies of the authors, Moura (2007, 2014), Machado (2019), Kuenzer (2021), Bentin (2024), we developed a bibliographical research of qualitative focus based on the theoretical framework and the PNEs (2014-2024; 2026-2036). In the analysis it is evident that there was no advance in relation to the materialization of the conception of integral human formation, however much it is present in the objectives of the plans is not detailed in the goals and strategies. Regarding the teacher training for professional education, starting from the diversity of professionals and training knowledge, the plans do not detail the principles and training needs for these professionals regarding their goals and strategies.

Keywords: National education plan; professional and technological education; training principles; teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A temática das políticas públicas voltadas para a Educação Profissional é necessária no contexto atual (2026) de discussão/aprovação do Plano Nacional de Educação [1] uma vez que o PNE estabelece diretrizes para a próxima década. Nesse sentido, Machado (2011) afirma que

um desafio histórico se apresenta para a expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional (EPT) com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Partindo da formação precária e do não cumprimento de metas estabelecidas anteriormente para a formação docente, além da grande diversidade em matéria de formação pedagógica, a autora defende:

Promover pesquisas e a produção de conhecimentos no campo da EPT, sobretudo com a participação dos próprios professores a ela dedicados. Entre os temas, podem ser citados: a atividade do professor de práticas pedagógicas; saberes profissionais não codificados; avanços didáticos e pedagógicos que se fazem necessários; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como princípios educativos; organização curricular por eixos tecnológicos, núcleos politécnicos comuns; diálogos com as políticas sociais e econômicas, com o mundo do trabalho, entre a teoria e a prática; interação e integração com a educação geral; interdisciplinaridade na; diversidades culturais e; processos de contextualização; enfoques locais e regionais; sintonia com as demandas sociais, econômicas e culturais; sustentabilidade ambiental; ética da responsabilidade e do cuidado; gestão participativa; trabalho coletivo e colaborativo; integração entre ensino, pesquisa e extensão; a distância e inclusiva (Machado, 2011, p. 702).

Diante desse contexto, Machado (2011) aponta alguns aspectos necessários para superar os desafios da formação docente para EPT, entre eles a garantia de continuar, aprofundar e expandir a política de formação continuada, fator importante para o êxito de uma proposta educacional integradora. Assim, o PNE justifica-se pela relevância desse documento para o direcionamento da educação brasileira. Busca-se analisar como estão expressas as orientações para a EPT e a formação docente no documento.

Por meio do PNE, existe a possibilidade de analisarmos as Metas e Estratégias e perceber quais orientações estão expressas ou suprimidas como marco importante na política educacional do País entendendo que a análise de políticas é importante para compreender seus objetivos declarados e não declarados, bem como tentar projetar consequências.

Assim, parte-se da concepção de Trabalho como Princípio Educativo, conceito de que o trabalho não é apenas prática manual, mas um processo de transformação da natureza e produção de conhecimento. O caráter dual que distingue a EPT tem sido investigado por diversos estudiosos brasileiros, como Kuenzer (2021), Moura (2007) e Araújo e Rodrigues (2011). Esses pesquisadores partem da constatação das desigualdades entre as trajetórias

educacionais destinadas aos filhos das elites (educação básica propedêutica seguida do ingresso em cursos superiores) e aquelas dirigidas aos filhos das classes populares (educação básica vinculada à formação para o trabalho, em cursos técnicos e/ou em cursos superiores de tecnologia). Desse modo, evidencia-se o traço histórico que caracteriza a educação profissional no panorama educacional brasileiro e, paradoxalmente, converte-a em um campo de disputa e debate a respeito de seu papel na formação dos filhos da classe trabalhadora.

Essa dualidade historicamente situa a educação em campo de disputas, sendo necessário compreender que essas disputas são compostas por determinantes políticos, históricos e econômicos que produziram e continuam a produzir a totalidade social na qual está inserida a educação escolar no Brasil. De tal modo, a elaboração do PNE deve ser analisada considerando-se nessa totalidade na qual se insere.

Assim, a fragmentação social e técnica do trabalho constitui peça-chave no modelo de produção estabelecido no capitalismo contemporâneo, de modo que seu funcionamento exige um sistema educativo separatista, que divide o trabalho intelectual do manual, o trabalho simples do complexo, a cultura geral da técnica, em escolas que formam sujeitos unilaterais, trincados, sobretudo aqueles pertencentes às classes subalternas.

Nesse sentido, Moura (2015, p. 354) afirma que “É em meio a esses projetos em disputa - o do capital e o do trabalho – que a sociedade vem se movimentando nos últimos séculos. Dependendo da correlação de forças em cada momento, se avança ou se recua em uma ou outra direção, mas o metabolismo do capital se mantém hegemônico”.

Dessa forma, entende-se que o PNE favorece a busca pela formação integral do ser humano (física, mental, cultural e técnica), superando a dualidade entre "ensino propedêutico" (para a elite) e "ensino técnico" (para as massas).

No que diz respeito aos sentidos da integração, quando se fala da relação entre ensino médio e profissional, Ramos (2002) propõe análise conceito de integração em três sentidos: filosófico, epistemológico e político. O primeiro considera a integração como uma concepção de formação humana omnilateral, constituindo um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida (trabalho, ciência, tecnologia e cultura). O sentido epistemológico do ensino médio integrado expressa uma concepção de conhecimento perspectiva da totalidade, implica unidade entre conhecimentos gerais e específicos e a relação entre parte e totalidade na organização curricular. O sentido político da integração adquire

relevância diante da realidade brasileira na qual os jovens adultos não podem inserir-se no mundo do trabalho após a conclusão do ensino superior.

Dessa forma, a elaboração do PNE e o que o plano propõe para a educação nacional na próxima década está profundamente afetada por essas disputas e nesse sentido concorda-se com a visão de Moura (2015), Ramos (2002), Kuenzer (2021) entre outros pesquisadores que defendem que a EPT e o ensino médio se desenvolvam sob uma base unitária para todos com o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral. Nesse sentido, Araújo; Rodrigues (2010, p. 61) afirmam que:

De qualquer modo, um projeto democrático de educação profissional deve pressupor um posicionamento frente à histórica dualidade da educação profissional brasileira, sendo necessária uma nova postura frente aos saberes, às práticas de ensinar e de aprender, aos procedimentos de organização curricular, aos procedimentos de avaliação, às estratégias de gestão e à organização dos tempos e espaços orientados pelas necessidades de ampliação, sem fim, das diferentes capacidades humanas, inclusive as de trabalho, de modo a promover a autonomia frente aos processos de trabalho e o projeto de uma sociedade democrática (Araújo; Rodrigues, 2010, p. 61).

Nesse sentido, as proposições do PNE têm sido tensionadas pelas noções de competências, itinerários formativos e separação do ensino médio e ensino médio técnico. Essas concepções estão centradas na dualidade estrutural. Este fenômeno não é meramente pedagógico, mas uma herança sociopolítica que separa o "saber fazer" (destinado às massas) do "saber pensar" (reservado às elites). Superar essa dicotomia exige que o projeto democrático não se limite a uma reforma de métodos, mas sim a uma reconfiguração da Ontologia do Trabalho. Ao propor a ampliação das "capacidades humanas", os autores evocam o conceito de Omnilateralidade, onde o trabalho deixa de ser uma atividade alienada e passa a ser compreendido como princípio educativo fundamental, integrando ciência, cultura e tecnologia como direitos universais, e não como diferenciais de mercado.

Portanto, a EPT, sob essa ótica, torna-se uma ferramenta de resistência: ela deixa de preparar o indivíduo para se adaptar ao mercado e passa a formá-lo para intervir e transformar a realidade social. É a educação como práxis, onde a técnica é submetida à ética e o projeto de sociedade prevalece sobre o projeto de lucro.

2 PNE (2026-2036): ACESSO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com o fim do período de vigência do PNE 2014-2024 não se teve a aprovação de um novo plano em seguida, por isso houve a prorrogação até 31 de dezembro de 2025. Simultaneamente aconteceram as discussões e elaboração do novo PNE (2026-2036) aprovado em março de 26 com vigência de 10 (dez) anos, a contar da data de sua publicação, 14 de abril de 2026. Assim, apresenta-se as alterações, permanências e as diretrizes que fundamentam o novo PNE (2026-2036).

O PNE inclui 19 objetivos, com acompanhamento das metas a cada dois anos nas áreas de educação infantil, alfabetização, ensino fundamental e médio, educação integral, diversidade e inclusão, educação profissional e tecnológica, educação superior, estrutura e funcionamento da educação básica.

Em relação ao objeto, tratando especificamente da análise da Educação Profissional, destacam-se as Metas e Estratégias do PNE 2026-2036. A proposta aprovada no Congresso Nacional (CN) apresenta no Objetivo 12 “ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na educação profissional e tecnológica, com inclusão e redução de desigualdades, visando à sua superação”.

Quadro 1- Quadro de metas para a Educação Profissional no PNE-2026

Metas	Estratégias de Implementação
12.a. Expandir as matrículas da educação profissional técnica de nível médio para atingir 50% dos estudantes do ensino médio, assegurando que 50% dessa expansão ocorra no segmento público.	12.1 a 12.4: Diversificar a oferta conforme o mundo do trabalho; expandir a Rede Federal (prioridade integrada) e redes estaduais; e estimular a articulação entre diferentes redes.
12.b. Expandir em, no mínimo, 60% as matrículas nos cursos subsequentes.	12.5 e 12.13: Ampliar a verticalização e integração curricular; estabelecer mecanismos de expansão baseados em referenciais de qualidade e relação com o setor produtivo.

12.c. Expandir matrículas de EJA articulada à educação profissional para 25% (até o 5º ano) e 50% ao final do decênio.	12.6 e 12.10: Fomentar parcerias para áreas subentendidas e instituir auxílio para estudantes com filhos, especialmente na EJA articulada.
12.d. Alcançar 3.000.000 de matrículas anuais em cursos de qualificação profissional (mínimo 160h) ao final do decênio.	12.11 e 12.15: Promover campanhas de comunicação sobre as ofertas e garantir o registro de todas as ofertas de qualificação em bases de dados oficiais.
12.e. Garantir que pelo menos 90% dos estudantes concluam os cursos na idade regular.	12.7 e 12.8: Ampliar políticas de assistência estudantil e ações de busca ativa para garantir o acesso e a permanência.
12.f. Elevar para 10% o percentual da população de 18 a 24 anos com formação técnica de nível médio.	12.9, 12.12 e 12.14: Combater a discriminação de gênero; adotar estratégias para estudantes vulneráveis (raça, renda); e promover financiamento estudantil para cursos técnicos em redes privadas.

Fonte: Brasil, (2026).

Inicialmente, as estratégias e metas nos indicam a proposição de expansão no número de matrículas na EPT, na meta 12.a essa expansão deve ocorrer em 50% no segmento público. Nesse sentido, o PNE traz como estratégia oportunizar a formação profissional por meio da diversificação de ofertas da EPT e o enfoque para o viés de formação em consonância com as demandas do mundo do trabalho, não sendo explícita a defesa de uma formação voltada para atender ao mercado ou à classe trabalhadora, porém reconhece-se a necessidade de contemplar as especificidades dos territórios, das populações e das juventudes, especialmente daquelas em situação de vulnerabilidade.

Essa preocupação expressa no PNE reflete a necessidade de atuar para mitigar situações que eventualmente possam interferir no acesso, na permanência e na conclusão dos cursos. Embora se afirme que o fato de estarem expressas como estratégia no PNE ações para fortalecer o combate às desigualdades, tais ações não se configuram como solução para os problemas sociais do País, conforme afirma Calazans (2011, p.11-12):

Num país com um sistema capitalista marcadamente excludente, como o Brasil, com tão elevada dívida social, certamente os “planos econômicos” ou de “desenvolvimento global” e, muito menos, os Planos Nacionais de

Educação não podem exercer papel determinante (mesmo quando produzam ou alterem algumas evoluções), se tomados isoladamente. Este fato não nos desestimula a discutir a questão, mesmo que para muitos o plano e o planejamento sejam simples discursos retóricos, termos de compromissos descomprometidos, algo inócuo (Calazans, 2011, p. 11- 12).

Nessa direção, estabelecer parâmetros e objetivos que auxiliem a diminuir as desigualdades sociais, fortalecendo a educação como caminho para a transformação é um movimento que merece ser fortalecido e também um instrumento para cobrança em relação às metas apresentadas no PNE.

Nesse viés, as estratégias 12.6 a 12.10 trazem as parcerias com instituições e incentivos governamentais para ampliar a oferta em áreas sub atendidas, considerando as particularidades e os contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Apresenta-se também a diretriz de ampliar políticas de assistência estudantil com o objetivo de garantir o acesso e permanência na EPT.

Logo, observam-se aspectos positivos no sentido de integração e parcerias entre instituições de educação profissional e tecnológica, órgãos estaduais, distrital, municipais e os entes da sociedade para o fomento do acesso, da permanência e da conclusão dos cursos na EPT. As estratégias desenvolvidas evidenciam uma preocupação com a formação profissional dos jovens e adultos trabalhadores.

Percebe-se também uma preocupação com as especificidades do público da EPT em vulnerabilidade como incentivo a assistência estudantil garantida pela Lei nº 14.914, de 3 de julho de 2024 que Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e ações de busca ativa do público da educação profissional e tecnológica, com base em levantamento e mapeamento prévios.

Portanto, embora os aspectos sejam potencialmente positivos, a materialização desses, nessa direção, depende da concepção que os orienta. Assim, destaca-se que em relação ao cumprimento das metas de Acesso, Permanência e Conclusão, o PNE foi delineado um plano formal, desprovido de mecanismos de financiamento, focalizado em ações e programas cuja articulação com políticas mais amplas mostrou-se frágil e, na prática, não conseguiu orientar, por exemplo, diretrizes de planejamento, gestão e implementação, desencadeando, assim, grandes desafios para a sua concretização.

3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ANÁLISE COMPARATIVA DO PL Nº 2.614 E DO PNE (2014-2024)

Historicamente, as políticas de formação docente para a Educação Profissional (EP) não tiveram sua legalidade instituída, assim como a definição de suas especificidades formativas concernentes ao campo de ensino ao qual visavam e visam estruturar. Esse processo histórico, pelo qual passaram as políticas pensadas para a EP, foi sistematizado no artigo intitulado *Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização* (Machado, 2019), o qual apresenta uma análise histórica das institucionalizações pelas quais passaram as políticas educacionais de formação docente para a EP.

A partir de suas investigações e análises, a autora relata que a necessidade de formação docente para atuar nos cursos de EP partem da criação da Escola de Artes e Ofícios, em 1909, as quais ofertavam cursos profissionalizantes. Diante dessa demanda formativa, foi construída, em 1917, a Escola Normal de Artes e Ofícios, Wenceslau Braz, no entanto, sem o devido apreço a essa formação pelos docentes, como nos apresenta Machado (2019), a escola foi fechada com apenas vinte anos de funcionamento.

Após isso, ocorreu, no ano de 1942, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial a qual estava sob influência técnica de formação de professores tendo como orientação a Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) Vinculada à Agência de Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID) (Machado, 2019, p. 206). Nesse período, a formação de professores tinha como base as técnicas de ensino praticadas nos Estados Unidos e estava voltada para atuação nas indústrias, tanto dos docentes em formação como dos já atuantes.

Ademais, a autora traz que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1971, tratou da formação de professores para a EP, porém nomeou-os como cursos especiais o que a autora critica, pois o termo especiais não define explicitamente e de forma legal as finalidades e os objetivos dessa formação, nem no que se difere da formação geral docente. Segundo a autora, em relação à formação docente para a EP apresentada pela LDB (1971), “[...] esses seriam preparados em Cursos Especiais de Educação Técnica enquanto que os professores da educação

geral seriam formados em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Machado, 2019, p. 206).

Dessa maneira, constatamos que havia a fragmentação ou separação na estruturação e formulação dos currículos de formação pedagógica dos professores formados para atuarem nas áreas técnicas e nas disciplinas gerais da educação básica. Ainda em 1971, houve, conforme traz a autora, a promulgação da Lei nº 5.692 a qual estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. De acordo com o parágrafo 1º do Art. 4 da lei, fica instituída a obrigatoriedade da formação profissional nos currículos do 1º e 2º graus.

Segundo traz o parágrafo 1º do artigo supracitado, “À preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (Brasil, 1971). Assim sendo, com essa obrigatoriedade, intensifica-se a necessidade da institucionalização da formação docente para atuar no campo da EP. Nesse contexto, consoante Machado (2019), foram ofertados cursos emergenciais para a formação desses professores pela Portaria Ministerial nº339/70.

Na LDB de 1996 em seu Art. 61, a partir da Lei nº12.014/2009, apresenta as especificidades formativas dos profissionais docentes para atuação na educação básica e para a educação profissional. Em relação aos profissionais formados para atuar na educação profissional, o artigo 61 traz que, poderão atuar na educação básica e suas modalidades,

- I- Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
- II- Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
- III- trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 1996).

Diante disso, vemos que a lei apresenta a formação docente de forma geral para atuação na educação básica e, portanto, suas modalidades, sendo uma delas a educação profissional e tecnológica. Em seu inciso III, deixa explícito que poderão atuar os trabalhadores com diploma em nível técnico. Em relação a isso, esse mesmo artigo sofreu uma atualização no ano de 2017, em seu inciso IV, pela Lei nº13.415/17, e deixa como forma de atender as áreas técnicas os profissionais com notório saber. Conclui-se, assim, a não necessidade de formação em nível

médio ou superior e nem de complementação pedagógica para atuação nas áreas de ensino técnico, por mais que sejam asseguradas essas necessidades nos incisos anteriores.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) definidas para a Educação Profissional e Tecnológica, de 2021, em seu capítulo XVII, apresentam de forma mais aprofundada a formação docente na educação profissional e tecnológica. O capítulo da resolução em seu Art. 53 declara que

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 (Brasil, 2021).

Por conseguinte, a resolução esclarece que a formação docente para a educação profissional poderá dar-se na formação inicial em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, portanto requer que essa formação seja de nível superior e que se tenha junto a formação de área específica, seja ela das áreas técnicas ou propedêuticas, uma formação também pedagógica.

Embora essas formações sejam asseguradas, ao longo do capítulo XVII da resolução, nos artigos que se seguem, assim como nos incisos e parágrafos, percebemos a presença de brechas que fragilizam essas formações. Uma das brechas encontradas é a presença tanto na LDB quanto nas DCNs da atuação por notório saber nas áreas dos eixos tecnológicos, tendo-se o tempo e o local de experiência como equivalente a uma formação em nível superior.

Em relação à atuação por notório saber, o Art. 54 apresenta que

[...] podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (Brasil, 2021).

A resolução traz ainda que, para os profissionais atuantes como professores na educação profissional de nível médio não licenciados, serão assegurados a participação em programas de licenciatura e complementação ou formação pedagógica, a formação em cursos de pós-

graduação *lato sensu* em que o trabalho final a ser apresentado esteja vinculado à formação docente na e para a EP e através de certificação de comprovação de competência e por tempo de experiência (5 anos) de efetivo trabalho como professor de EP.

Por meio do contexto histórico apresentado acima, em relação às políticas educacionais voltadas para a institucionalização de uma formação docente para a EP, levando-se em consideração toda a complexidade e verticalização que se requer dos profissionais que atuam neste campo de ensino, Machado (2019) nos faz contextualizar todo esse processo político educacional sob o regime de acumulação ao qual estamos inseridos, que seria, no contexto atual, o de acumulação flexível e, por consequência, de trabalho e formação flexíveis.

Referente a esse processo econômico, político e educacional, os quais se implicam mutuamente e são indissociáveis, Machado afirma que esse processo reflete também na formação dos profissionais da educação, principalmente, dos que atuam ou venham a atuar no campo de ensino da EP, o qual deve-se ter como base estruturante e formativa, tanto de professores como de alunos inseridos nesse campo de ensino, os princípios fundantes da EP sendo eles, como já apresentado nos tópicos anteriores, a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a preparação para o mundo do trabalho e a politecnia.

Para que possamos compreender a diversidade de profissionais pertencentes ao campo de ensino da EP, nos baseamos nos estudos realizados por Moura (2014) e Bentin (2024). Assim, de acordo com Bentin (2024), a atuação docente no campo de ensino da EP requer que os saberes, tanto da área de formação inicial, seja da área de formação profissional ou propedêutica, como da área didático-pedagógica, sejam verticalizados, visto que esses professores terão que relacionar esses conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem para que seja alcançado o princípio da formação humana integral e para a construção e concretização de um currículo integrado, tendo-se como eixo norteador a relação entre educação e trabalho.

Diante disso, faz-se necessário que definamos aqui quem são esses profissionais que atuam na EP, a fim de que possamos verificar, a partir da análise comparativa dos planos no que concerne a formação docente para a EP, se essa diversidade de profissionais está especificada nos documentos, assim como suas necessidades formativas. Com isso, conforme Moura (2014), há 4 (quatro) categorias de profissionais que atuam na EP, sendo eles: os profissionais licenciados, os quais atuam nas áreas propedêuticas; os profissionais graduados,

os quais atuam nas áreas de formação profissional, mas não são licenciados; os profissionais que ainda se formarão em nível superior e os profissionais não graduados.

Segundo o autor, para cada categoria de profissionais há diferentes necessidades de formação. Como estamos tratando especificamente sobre a formação docente para a EP, trazemos as necessidades formativas do primeiro grupo, isto é, dos docentes licenciados para o ensino das disciplinas da educação básica, na etapa do ensino médio integrado à educação profissional. Para o autor, a base formativa desses professores deve estar mediada pelas relações entre trabalho e educação, para que possam estabelecer relações entre as disciplinas que ministram e as disciplinas das áreas de formação profissional, levando-se em consideração os sentidos do trabalho no sistema de produção capitalista e do regime de acumulação flexível, na busca por uma formação crítica e integral de seus educandos.

Diante do exposto, tivemos como um de nossos objetivos investigar e analisar os dois PNEs, a fim de verificar como os planos apresentam a formação docente para a EP diante da diversidade de saberes e categorias de profissionais da EP apresentadas nos parágrafos anteriores. Dessa maneira, abaixo apresentamos as metas e estratégias de ambos os planos no que tange a formação docente para a EP.

Quadro 2 - Quadro de metas e estratégias do PNE (2014-2024)

PNE (2014-2024)	
Meta	15. garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Estratégia	15.13) desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes.

Fonte: Brasil, (2014).

Quadro 3 - Quadro de metas e estratégias do PNE (2026-2036)

PNE (2026-2036)	
Metas	13. Qualidade da Educação Profissional e Tecnológica 17. Formação e Valorização dos Profissionais da Educação Básica
Estratégias	13.9. Promover políticas de formação dos profissionais da educação para atender as particularidades da educação profissional e tecnológica. 17.9. Incentivar a formação inicial e continuada, com vistas a atender as especificidades da educação profissional e tecnológica, da educação de jovens e adultos, da educação do campo, da educação escolar indígena, da educação escolar quilombola, da educação especial e da educação bilíngue de surdos, inclusive em programas de pós-graduação stricto sensu profissionais.

Fonte: Brasil, (2026).

Como podemos observar, as metas e estratégias de ambos os planos não especificam para qual grupo de docentes que atuam na EP, como sistematizado por Moura (2014), essa formação estará direcionada e, nem sob quais princípios formativos. Vimos que para cada grupo de profissionais que atuam na EP há uma necessidade formativa, tendo-se como fim único a formação para atuar na EP. No caso dos profissionais licenciados, deve haver uma aproximação das relações entre trabalho e educação e para os graduados não licenciados, há a necessidade da formação didático-político-pedagógica.

Pelo que trazem as metas e estratégias presentes nos quadros 1 e 2, não há uma formação direcionada para os grupos apresentados acima, os quais são majorantes quando pensamos no campo de ensino da EP. Essa não determinação formativa tem por consequência a não diferenciação no processo de formulação dos currículos formativos dos professores que atuam na EP e nem sobre suas necessidades formativas. Essa falta da materialização de políticas educacionais para a formação docente na EP é uma constatação histórica, pois, conforme afirma Bentin (2024),

[...] a docência para a educação profissional foi mantida em uma posição social marginal, mediante regulamentações que validavam automaticamente a inserção de profissionais de base técnica nas escolas e/ou fomentar alternativas que objetivavam unicamente a habilitação formal para a “sala de aula”, desconsiderando a base epistemológica,

filosófica e ético-política intrínseca ao trabalho docente [...] (Bentin, 2024, p. 54).

Assim, consideramos que não houve tantos avanços quanto às necessidades formativas para uma institucionalização de formação docente para a EP, os planos não mencionam as relações entre trabalho e educação e nem uma finalidade educativa que esteja voltada para uma formação humana integral.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprovação de um novo Plano Nacional de Educação é um momento de reflexão sobre os modelos e sobre os caminhos que a educação do País deve seguir. Por essa razão tem-se um momento de debates e disputas para a formulação de um modelo de política pública a ser seguido. No entanto, a aprovação do PNE não implica necessariamente a sua materialização, uma vez que existem fatores como disputas políticas, questões orçamentárias, integração entre os diferentes entes que compõem o sistema de educação, entre outros fatores que influenciam na concretização das metas e objetivos propostos.

Assim, apresenta-se à discussão os avanços e permanências da EPT no PNE (2026-2036) considerando a importância de políticas públicas que fortaleçam a oferta da EPT dentro dos princípios da educação emancipadora e do fortalecimento na definição dos profissionais docentes que atuam na EPT, assim como de suas necessidades formativas como meio de nortear as propostas de formulação dos currículos quanto a finalidade formativa desses professores para o (re) conhecimento das relações entre trabalho e educação e, conseqüentemente, o alcance de uma educação profissional fundamentada sob os princípios da formação humana integral, da politecnicidade e do trabalho como princípio educativo e ontocriativo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Filosofia da práxis e dialética da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-45.

Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218/201>. Acesso em: 06 de abril de 26.

BENTIN, Priscila Caetano. **Docência na educação profissional e tecnológica e a necessária (re) construção epistemológica**: Formação de professores para a educação profissional. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2024.

CALAZANS, Maria Julieta. Planejamento da Educação no Brasil-novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z; GARCIA, Walter. **Planejamento e educação no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação de professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 689-704, 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, ano 23, v.2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 05 de abril de 26.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Profissional no PNE (2014-2024): Avanços e contradições. **Retratos Da Escola**, 8(15), 353–368. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/446>. Acesso em: 07 de abril de 26.

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

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, Jonas et al. (org.). **Trabalho docente sobre fogo cruzado**. Rio de Janeiro: UFRJ, LPP, 2021, p. 235-250.

XAVIER, Thays Ribeiro Torres Magalhães; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios orientadores. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 5, n. 11, 2019. DOI: 10.31417/educitec.v5i11.710. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/710>. Acesso em: 7 abr. 2026.