

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: O OLHAR DA LEGISLAÇÃO (1917 – 2017)

Antonio Meneses Filho
Maria Adélia da Costa

RESUMO

Parte constitutiva de uma pesquisa de mestrado, e de natureza documental e bibliográfica, este artigo tem como objetivo apreender e problematizar as políticas públicas para a formação de professores para a EPT, sob o olhar da legislação brasileira entre 1917 e 2017. Em 2009, a Rede Federal completou 100 de existência, o que significaria efetivar a formação para a área. Para fundamentar as discussões, busca-se em

Costa (2016), Franco (2008), Machado (2008a; 2008b), Oliveira, B. (2016), Oliveira, M. (2008; 2010; 2013), Pena (2014), dentre outros autores, o percurso teórico. Constata-se que a legislação apresenta flexibilidade quanto à formação de professores, permitindo cursos emergenciais, especiais, o que os torna frágeis, sem, contudo, evidenciar a obrigatoriedade da licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Políticas públicas; Licenciaturas; Legislação; EPT.

TEACHERS TRAINING FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE LEGISLATION PERSPECTIVE (1917 - 2017)

ABSTRACT

This article is a constitutive part of a documentary and bibliographical masters degree research and has the objective of apprehending and problematizing the public policies for teachers training for PTE under the perspective of Brazilian legislation between 1917 and 2017. In 2009, the Federal School Network in Brazil completed 100 years, which would mean effectiveness in teachers training in this field. In order to support the

discussions, we sought the theoretical basis in Costa (2016), Franco (2008), Machado (2008a, 2008b), Oliveira B. (2016), Oliveira M. (2008, 2010, 2013) among other authors. We observed that legislation presents flexibility regarding teachers training, allowing special and emergency courses, which makes them fragile and does not require a teaching degree.

KEYWORDS: Teacher training; Public policies; Teaching Degree; Legislation; PTE.

1 INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG. Tem por finalidade apreender e problematizar as políticas públicas para a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sob o olhar da legislação brasileira entre 1917 e 2017.

Pelos estudos sobre a temática, entende-se que em 2017, as discussões e debates sobre a formação de professores para a educação básica, sobretudo para a EPT, completaram 21 anos, sem materializar uma política de formação para área. Esse marco tem como referência a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.396/1996. Evidencia-se, no entanto, na legislação brasileira, que há flexibilidade no que tange a essa formação, tangenciada por cursos considerados emergenciais, aligeirados, especiais (COSTA, 2016; MACHADO, 2008a; 2008b; OLIVEIRA, M., 2008; 2010; 2011).

Da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás (1917) ao atual documento legal que cria o “novo” Ensino Médio, à Lei 13.415/2017, do governo Temer, percebe-se que essa flexibilidade e/ou ausência tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de uma formação perene de professores para a EPT (COSTA, 2016; MACHADO, 2008a; 2008b; MOURA, 2008; OLIVEIRA, B., 2016; OLIVEIRA, M., 2008, 2010; 2011; PENA, 2014).

A Escola Venceslau Brás iniciou-se a formação de professores em 1917 para as Escolas de Aprendizes, criadas por Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, de 1909. Contudo, essa formação foi efêmera, por encerrar suas atividades 20 anos depois, em 1937 (MACHADO, 2008a; 2008b).

É nesse marco temporal que o presente artigo imerge. Apresentam-se as discussões em uma seção, a qual se divide em duas subseções. Na primeira subseção, discute-se a formação de professores para a EPT, a partir desse marco temporal (1917-2017) e, na segunda, problematiza-se essa formação a partir dos *fóruns* e/ou eventos sobre a educação.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

2.1 Escola Normal Venceslau Brás (1917) à Lei 13.415 (2017): o olhar da legislação

A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, no antigo Distrito Federal, constituiu o início de uma política de implementação de formação de professores (MACHADO, 2008a), para o ensino industrial, cuja preocupação era formar a força de trabalho, sobretudo a partir das dificuldades encontradas para a composição do corpo docente das Escolas de Aprendizes Artífices (CUNHA, 2005), pois:

[...] os professores, vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional. Os mestres de ofício, por sua vez, vinham diretamente das fábricas, e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu

favor apenas a capacidade presumida de transmitir a seus discípulos os conhecimentos empíricos (CUNHA, 2005, p. 80).

Por meio do Decreto nº 13.064/1918 (BRASIL, 1918) determinou-se o provimento dos cargos de professores e adjuntos de professores, mestres e contramestres, por meio de concurso de provas e título e, para ingresso nessa Escola, eram obrigados a fazer uma prova de didática.

Para Machado (2008a; 2008b), a Escola foi criada para formar dois tipos de professores: os mestres e contramestres para as escolas profissionais e os professores/professoras, de trabalhos manuais para as escolas primárias. Contudo essa formação, em 1937, é interrompida, com o fechamento dessa instituição.

Durante os vinte anos de seu funcionamento, nesses dois cursos, foram 5.301 matrículas, ao todo. Mas chegaram até ao término dos dois cursos apenas 381 concluintes. Desses 381, 309 eram mulheres, provavelmente as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias, e apenas 72 homens. [...] coloco esse dado, [...] e acho muito interessante, porque já demonstra uma tendência de dar pouca importância à formação de professores para a educação profissional. Provavelmente, os 5.301 que se matricularam não sentiram muita necessidade de concluir um curso de formação pedagógica (MACHADO, 2008b, p. 68).

Pelos dados expostos, (MACHADO, 2008a), hipoteticamente, afirma que a Escola pode ter sido fechada, porque não correspondia mais o projeto inicialmente traçado: formar os mestres e contramestres para a indústria, uma vez que o público feminino predominou para o exercício nas escolas primárias.

A educação profissional passa a ser necessária para o projeto traçado pelo capital industrial. Para atender a tais objetivos é que a formação e a qualificação da mão-de-obra brasileira, especialmente aquela ligada às atividades industriais, mais uma vez precisa ser reavaliada. Como a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, nos moldes em que vinha operando, não atendia satisfatoriamente a essas novas expectativas, o governo federal concluiu pelo seu fechamento, em 1937 (CARDOSO, 1999, s/p).

Nessa direção, (BRANDÃO, 1999) entende que a formação profissional passa a ter, na estrutura do aparelho de Estado, importância relacionada à necessidade crescente de formação de mão-de-obra para a então incipiente indústria, uma vez que não se pretendia iludir ninguém quanto às possibilidades daquele ensino, ou seja, de que não se pretendia formar 'doutores'.

Esse projeto foi recepcionado pelo Decreto nº 4.073/1942, que institui a formação de professores para o Ensino Industrial, porém sem materialidade importante no que diz respeito à formação (MACHADO, 2008a).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – nº 4.024 apresenta uma dualidade formativa quanto aos *lôcus* de fomento. Para o exercício das disciplinas do ensino técnico, os graduados não licenciados devem fazer cursos especiais de educação técnica e para o exercício do magistério no ensino médio, os *lôcus* de fomento eram as faculdades de filosofia, ciências e letras (MACHADO, 2008a), o que consagra a distinção entre os professores das disciplinas técnicas e os demais, reforçando “a legitimidade de dois percursos formativos distintos de formação docente: o ‘acadêmico’ e o ‘técnico’, este de menor valia” (OLIVEIRA, M., 2011, p. 201).

Além de separar formalmente os lugares da formação de professores para o ensino médio e da formação de professores das disciplinas específicas do ensino técnico, essa normativa reforça o tratamento diferenciado e de curso especial, “de forma que até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais” (FRANCO, 2008, p. 70).

A Lei nº 5.540/68, que institui a Reforma Universitária, exige-se que a formação de todos os professores do ensino de segundo grau, tanto às disciplinas gerais quanto às técnicas, deve dar-se em nível superior. Porém, essa exigência foi “logo em seguida relaxada” (MACHADO, 2008a, p. 11), por não existir número suficiente de professores (FRANCO, 2008).

A Portaria Ministerial 339/70 institui os Esquemas I e II. No Esquema I, objetiva-se possibilitar a formação pedagógica aos portadores de diploma superior; o II possibilitava essa mesma formação aos diplomados do ensino técnico, porém acrescentam a essa formação disciplinas de conteúdo específico. “Ou seja, no Esquema I, permite-se que qualquer profissional formado com graduação de nível superior possa obter sua formação pedagógica, cursando as disciplinas pedagógicas, exigidas para as licenciaturas” (LIMA, 2013, p.87).

Em 1977, por meio da Resolução nº 3 do CFE, institui-se a licenciatura plena para a parte da formação especial do 2º grau, fixando o currículo mínimo e determinando às instituições a oferta dos Esquemas I e II, de modo a adequá-los em licenciaturas, dentro de três anos (MACHADO, 2008a; FRANCO, 2008).

Em 1978, com a transformação das Escolas Técnica Federais de Minas Gerais, do Paraná e do Rio de Janeiro em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), por meio da Lei nº 6.545/78, significou uma mudança expressiva no que tange ao percurso formativo nos âmbitos dessas novas instituições, posto que “um de seus objetivos era precisamente oferecer ensino superior de licenciatura plena e curta, visando à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos” (MACHADO, 2008a, p. 13), embora essa formação tenha trazido também “apreensões e muitas consultas ao CFE de professores formados pelos Esquemas I e II sobre as chances que teriam de continuar no exercício da docência, já que agora se instruía a licenciatura (FRANCO, 2008, p. 77), uma vez que também a escassez de professores era a justificativa para não materializar a licenciatura como formação inicial.

Percebe-se que a licenciatura, como formação inicial, constitui-se o fosso para a EPT, possibilitando, por meio de cursos emergenciais, “suprir” uma lacuna no percurso formativo do professor para essa modalidade educacional.

Em 1996, a LDB nº 9.394 institui diretrizes gerais para a formação de professores, embora não obrigue cursos de licenciaturas para a EPT (COSTA, 2016; MACHADO, 2008a), e em nada se tenha falado “especificamente sobre a formação de professores para a educação profissional” (FRANCO, 2008, p. 79).

Esse tratamento torna-se mais evidente, no Art. 62¹ da Lei. Expressa-se a obrigatoriedade da licenciatura como formação inicial para a Educação Básica (EB), como amparo legal para o exercício do magistério. No entanto, para a formação de professores para a EPT, não institui a obrigatoriedade da licenciatura como formação inicial para o professor desse campo, o que ratifica o “não reconhecimento da docência na EP como um campo de conhecimento com identidade própria” (OLIVEIRA, M., 2010, p. 202).

Por meio do Decreto nº 2.208/97, mais uma vez a formação de professores para a EPT “não carece de especificidade, quando se estabelece em seu artigo 9º que as disciplinas do ensino técnico ‘serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente em função de sua experiência profissional” (PENA, 2014, p. 63).

Para Costa (2016), a promulgação desse decreto vai de encontro dos pressupostos de uma formação integrada do sujeito e das lutas sociais, além de ser marcado historicamente pela representação da ruptura da EPT, ao se proibir a integração do ensino médio e o ensino técnico.

Em 1997, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução nº 2/97, institui programas especiais de formação pedagógica, sem promover a discussão sobre a alternativa de cursos de licenciatura (MACHADO, 2008a; OLIVEIRA, M., 2008, 2011; COSTA, 2016).

Em 1997, diante da condição de falta de professores para o ensino básico, o CNE aprovou a Resolução n.02/97 (BRASIL 1997a), que dispõe sobre os ‘Programas especiais de formação pedagógica de docentes’ para o ensino fundamental e médio, incluindo a educação profissional técnica de nível médio. Por esses programas, o professor do ensino técnico é portador de diploma de educação superior que complementa a sua formação de graduado com a formação pedagógica, em caráter ‘emergencial’ (OLIVEIRA, M., 2011, p. 201).

Para Costa (2016), essa resolução se reveste de uma velha regulamentação promovida pelos Esquemas I e II. “Ou seja, essa resolução é uma versão maquiada desses esquemas que objetiva especificamente a supressão da lacuna de professores habilitados para determinadas disciplinas, como por exemplo, matemática e física, e em determinadas regiões do País” (COSTA, 2016, p. 85).

Em 2004, com a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, que revoga o 2.208/1977, retoma o Ensino Médio Integrado (EMI), o que traz de volta a concepção da politécnica e *omnilateralidade*, que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.22), “[...] permite romper com as amarras da dependência e subordinação externa e deixar de ser um ‘país gigante com pés de barro’”. Isso tem representado “um avanço para a EPT, ao possibilitar a educação profissional integrada” (COSTA, 2016, p.91), embora esse decreto não tenha rompido com o dualismo educacional historicamente presente na educação do Brasil.

Em 2012, com a Resolução CNE/CP nº 6/02, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), “estabelecem orientações para a formação docente, mas mantêm a ambiguidade no que se refere a essa questão” (PENA, 2014, p.

¹Por meio dessa formação, o professor deve atuar na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, de acordo com a redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 abr. 2017.

72). Ou seja, sem prevê a obrigatoriedade da licenciatura (COSTA, 2016; MACHADO, 2008a; OLIVEIRA, B., 2016).

Essa resolução, no art. 40, deixa claro que a formação inicial para essa área realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, consoante à legislação e com normas específicas definidas pelo CNE, ratificando a não obrigatoriedade da licenciatura como habilitação necessária ao exercício da docência.

Para Costa (2016), com essa normativa, as diretrizes não mudam o cenário no que tange à formação de professores, pois se constitui fragilizada, já que:

Garantir o direito não é suficiente à medida que fica a critério de o profissional aceitar ou não esse direito. Ter o direito de se tornar professor não é o mesmo que ter obrigatoriedade de ser professor para que possa lecionar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No Meu entendimento essa resolução não configura avanço à medida que apenas possibilita e regulamenta outros modos de se tornar docente sem necessariamente cursar licenciatura ou programas de formação pedagógica (COSTA, 2016, p. 204).

A instituição da RFEPCT e a criação dos IFs, por meio da Lei nº 11.892/2008 têm competência de ofertar cursos de formação de professores para a EPT, cujos *lôcus* são adjetivados como *especializados, diferenciados* (COSTA, 2016; BURNIER; OLIVEIRA, 2013; LIMA, 2013; 2014; OLIVEIRA, B., 2016; PENA, 2014), e, segundo a normativa, devem ofertar, no mínimo, 20% das vagas aos cursos de licenciaturas.

Os IFs são instituições de educação superior, básica e profissional. Devem ofertar, em nível superior, também cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008a).

Com a promulgação da Lei nº 11.741/2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394/1996, entende-se que a EPT é uma modalidade da EB, explícita na legislação brasileira, que “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

Contudo, a separação da EPT da EB “é reflexo e consequência da LDB n. 9.394/1996, que não considerava a educação profissional parte da educação básica” (COSTA, 2016, p. 246) e vê que essa desarticulação é compreendida “como um ranço do desmantelamento posto pela própria LDB e pelo decreto n. 2.208/1997 (COSTA, 2016, p. 246).

Essa concepção de EB trazida por essa lei à LDB representou, no ver de Kuenzer (2010), uma mudança significativa para a educação brasileira, no sentido de democratizar a oferta de educação pública de qualidade a toda população, e, particularmente, aos que só têm na instituição pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual, assegurando

[...] a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, de modo a propiciar a todo e qualquer cidadão, respeitando a diversidade, a formação considerada como o mínimo necessário à participação na vida social e produtiva. É a concepção de educação

básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração: - dos níveis: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; - das modalidades: educação profissional, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena (KUENZER, 2010, p.501).

Dessa forma, a EP passa a ser compreendida como modalidade integrante da EB; “assim, não há como conceber a formação de professores para esta modalidade senão como integrada à formação de professores para a educação básica, o que significa formação superior em nível de licenciatura” (KUENZER, 2010, p. 502). Assim sendo, a formação de professores para a EP deve ter a mesma base comum de formação pedagógica que deverão ter os demais professores da EB, focalizando-se na articulação entre ciência, trabalho e cultura.

Em 2015, a Resolução 02/2015 regulamenta os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura para os docentes da EB, adjetivando-os emergenciais e especiais, e sem materializar políticas perenes de formação docente (COSTA, 2016).

Na pesquisa de mestrado de Oliveira, B. (2016), problematiza-se a formação de professores para a educação profissional, sob o olhar dos seguintes documentos legais: Resolução nº 02/1977; Lei nº 11.741/2008; Decreto nº 6.755/2009²; Resolução nº 02/2012; Lei nº 12.772/2012³; Lei nº 13.005/2014⁴; Resolução nº 02/2015, além da LDB nº 9.194/1996. A autora constata que, em relação à formação inicial de professores para a EP, houve um avanço, porém, “mantém-se o que tem sido a norma geral para essa formação, tal como historicamente definida. Ou seja, suposta flexibilidade por meio de uma gama de possibilidades, mas que acabam por implicar uma formação diferenciada e aligeirada” (OLIVEIRA, B., 2016, p. 52).

Essa flexibilidade também corrobora por meio da Lei nº 13.415/ 2017, do atual governo brasileiro, Michel Temer, a qual institui o “novo” Ensino Médio. Para atuarem na EPT, quaisquer profissionais, com “notório saber”, se habilitam. A Lei traz categoricamente essa concepção no art. 6º, inciso IV:

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

Segundo o Grupo de Trabalho de Política Educacional da Universidade de São Paulo (USP), a não oferta de cursos de licenciaturas possibilita outras formas de formação, como a complementação pedagógica, para graduados não licenciados. Essa concepção “abre-se a

² Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR).

³ Institui a carreira do magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

⁴ Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

possibilidade de a profissão voltar a ser um bico, aviltando mais as já insuficientes remunerações dos professores de grande parte das redes públicas”.⁵

A partir dessas ideias, corrobora-se com Oliveira, M. (2008), para quem:

[...] a formação de professores do ensino técnico vem sendo tratada, no País, como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e de estudos a respeito. Evidencia uma situação de faltas de/na formação o que, aliás, justifica-se pelo recorrente não reconhecimento de um saber sistematizado da área (OLIVEIRA, M., 2008, p. 168).

Fica claro nessa última legislação também o projeto de interesse de um determinado grupo societário, evidenciado na década de 1990: uma política neoliberal, de cunho mercantilista, regulado pelo capital, “à medida que possibilita a formação de força de trabalho para as necessidades desse mercado” (COSTA, 2016, p. 68). Essa política neoliberal reforça mais ainda a “inclusão excludente” para/na EPT, e a “exclusão includente”, para/no mundo do trabalho, apropriando-se da expressão de Kuenzer (2008; 2010).

2.2 Problematizando as discussões e debates sobre a EPT nos *fóruns* e/ou evento de educação

Em 2004, começa-se a discutir e debater sobre a formação de professores para a EPT por meio de *fóruns* e/ou eventos de educação. Contudo, essas discussões ganham evidência em 2006, em Brasília, quando a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) promovem o “Simpósio Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” (COSTA, 2016; MACHADO, 2008a; OLIVEIRA, M., 2010; 2011), com objetivo de socializar os “estudos e discussões sobre uma política mais ampla de formação de docentes para esta área da educação, que contemple a oferta de formação inicial, as licenciaturas” (MACHADO, 2008a, p. 10).

Dessas discussões resultaram dois artigos sobre a área (MACHADO, 2008a; MOURA, 2008a)⁶ e a publicação do livro *Educação Superior em debate*, volume 8 (MEC/Inep)⁷, que trazem duas mesas-redondas. Uma sobre o tema Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (KUNZER, 2008; FRANCO, 2008, MACHADO, 2008b) e a segunda sobre A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica (OLIVEIRA, M., 2008; MONTEIRO; PEREIRA, 2008; MOURA, 2008b).

Por meio desse evento, constituiu-se o Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, sob coordenação de Lucília Machado, com o objetivo de “concluir o desenho da proposta-base de licenciaturas para a Educação Profissional e

⁵ A quem interessa a reforma do Ensino Médio do Governo Temer? Grupo de Trabalho de Política Educacional – USP, 2017. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/atx/arquivos/arqAdunesp--15-03-2017--58c94c1517b77.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2016.

⁷ Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/676>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

Tecnológica, como contribuir ao interesse da Setec/MEC de apresentar ao Conselho Nacional de Educação o resultado dos seus estudos e conclusões” (MACHADO, 2008a, p. 10).

Essas propostas-base de que fala Machado (2008a) foram apresentadas ao Conselho, porém, sem ainda materialidade. Foram quatro propostas: 1) Cursos de licenciatura para graduados (1.200 h); 2) Cursos de licenciatura integrado com o curso de graduação em Tecnologia (até 4.000 h); 3) Curso de licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou Equivalente (2.400 h) e a 4) Curso de licenciatura para Concluintes do Ensino Médio (3.200 h) (COSTA, 2016; PENA, 2014).

As quatro propostas apresentadas pelo GT da SETEC acolhem somente a formação de professores para os conteúdos da formação específica, o que é necessário e urgente. Contudo, quando me refiro à necessidade de se formar um docente para atuar especificamente na EPT, não me limito à formação técnica, uma vez que compreendo a formação de professores para a EPT é uma formação integrada em que tanto as disciplinas da formação geral, da base nacional comum (BCN) quanto às disciplinas da formação técnica são fundamentais para a formação do trabalhador (COSTA, 2016, p. 219).

Pena (2014) entende que essas discussões se constituem necessárias e fundamentais, sobretudo no momento histórico-político atual em que a expansão da Rede Federal ocorre em ritmo acelerado e que a ampliação do número de instituições pelo Brasil apresenta inúmeros desafios, dentre eles o de atender aos objetivos propostos, sobretudo aqueles que se referem à qualidade do ensino, para a qual o docente deve ser o protagonista.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve objetivo de apreender e problematizar as políticas públicas para a formação de professores para a EPT, sob o olhar da legislação brasileira entre 1917e 2017. A ausência de uma formação de professores para a EPT, por meios dos documentos legais, evidencia o não interesse do Estado em materializá-la, uma vez que, para atuar nesse campo educacional, basta o conhecimento técnico-científico do graduado sem licenciatura, o que é corroborado também pela recente Lei 13.415, cujo conhecimento se restringe ao “notório saber”.

As discussões e debates sobre a formação de professores para a EPT ganham evidência, sobretudo em setembro de 2006, embora três anos antes já se havia suscitadas discussões, em eventos e fóruns de educação, objetivando materializar políticas de formação para esse campo educacional, sobretudo no que tange à obrigatoriedade da licenciatura como formação inicial para o exercício da docência.

Contudo, nos 10 anos de discussões (setembro de 2016), bem como os 21 anos da LDB/1996, ainda não se tem uma definição sobre o assunto, o que torna claro o jogo de interesses de grupos societários que estão no poder, de modo atender ao capital, como a exemplo da Lei 13.415, recente normativa sobre o “novo” Ensino Médio.

A Rede Federal completou mais de 100 anos de existência, porém, não se tem motivo de comemorar em virtude dos sucessivos ataques sobre esse campo educacional, por meio de legislação que, a cada momento, traz políticas de engessamento no que tange à formação para a EPT.

Da Escola Normal à Lei 13.415, o lapso temporal é diferente, porém, as políticas para esse campo, no lapso de 100 anos, continuam as mesmas: mais retrocessos, menos “avanços”, o que implica contradições. Entende-se, portanto, que as pesquisas na área devem ser contínuas, de modo que as vozes nos *forums e/ou* eventos de educação sejam ouvidas para, de fato, obstruírem políticas de formação aligeiradas, emergenciais, provisórias, especiais, e materializarem políticas perenes. Enquanto não houver uma materialidade dessas políticas, outros “meios” são vistos na legislação como uma “solução” para a formação de professores na EPT, conforme evidenciado pelo percurso histórico aqui estabelecido (1917-2017).

4 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 13.064, de 12 de junho de 1918.** Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizizes Artífices. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13064-12-junho-1918-499074-republicacao-95621-pe.html>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 11 mai. 2016.

BRASIL. **Lei n.º 11. 892, de 29 de setembro de 2008.** Brasília, 2008a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 07 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008.** Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 07 mar. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 6, de 20 de setembro de 2012.** Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 07 mai. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 mai. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 mai. 2017.

CARDOSO, Tereza M.R. Fachada Levy. Sociedade e Desenvolvimento Tecnológico. **Educação tecnológica: desafios e perspectivas.** SP: Cortez, 1999. Disponível em <<file:///C:/Users/user.user-PC/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20AMF/Artigo%20Escola%20Normal%20Venceslau.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2016.

COSTA, Maria Adélia. **Políticas de formação de professores para a educação profissional: realidade ou utopia.** 1. ed. – Curitiba –PR, Apris, 2016.

CUNHA, Luiz Antonio. **O ensino de ofício nos primórdios da industrialização**. 2 ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.21-56.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, F.B.G. de. A formação de professores nos Institutos Federais: perfil da oferta. In: **Revista EIXO**, Brasília, DF, v. 2, n. 1, p. 83-105, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/104/52>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de. A formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia : um estudo da concepção política. Natal : IFRN, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 19 - 40.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. [ET. AL.]. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-518.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a, p. 8-22. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2017.

MACHADO, L. R. de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b.

MOURA, D. H. “A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica”. In: **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. V. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008a, p. 23-37. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2017.

MOURA, D.H. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008b, p. 193-224.

MONTEIRO, C.D.B; PEREIRA, L.A.C. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 173-192.

OLIVEIRA, M.R.N.S.. A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Educação Superior em Debate: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008, p. 159-172.

OLIVEIRA, M.R.N.S.. Formação de professores para educação profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, M.R.N.S.. A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio. In: PINHO, Sheila Zambello de. (Orgs). **Formação de professores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 193-208.

OLIVEIRA, M.R.N.S.. BURNIER, Suzana. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013, p. 145-166.

PENA, G. A. C. **Docência na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na Rede Federal**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua “História do ensino industrial no Brasil”. **Revista brasileira de história da educação**, nº 4, jul./dez, p.47-74, 2002. Disponível em: <file:///C:/Users/visitante/Documents/246-756-1-PB.pdf>. Acesso em 12 mar. 2016.

SOARES, Manoel de Jesus. As escolas de aprendizes artífices – estrutura e evolução. In: **Forum educacional**, RJ, FGV, 6(3), jul/set 1982, p. 58-92.