

**PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
ALGUNS ASPECTOS DE SUA PROFISSIONALIZAÇÃO E FORMAÇÃO**
Ana Paula Furtado Soares Pontes
Universidade Federal da Paraíba/Brasil
anaufpb@gmail.com

RESUMO

O trabalho discute a institucionalização da Educação Profissional brasileira e a profissionalização de seus formadores e as perspectivas que se colocam na contemporaneidade para a consolidação de uma política de formação dos professores da EPT, em meio a um cenário marcado pela expansão de instituições e de cursos profissionalizantes curtos e aligeirados. Resulta de uma pesquisa bibliográfica, articulando discussões acerca do caráter emergencial e fragmentado da formação desses formadores ao longo da história, saindo em defesa da consolidação de uma política de formação dos professores para a EPT.

Palavras-chave: Professor . Educação Profissional. Formação

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir como a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) se desenvolve no Brasil e as perspectivas que se colocam no cenário contemporâneo, marcado pela expansão de instituições¹ e de cursos que assumem formas reducionistas e fragmentadas de profissionalização, como os vinculados ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que visa “[...] expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores” (BRASIL, 2011).

O PRONATEC vem sendo criticado por seu forte contorno privatizante e pelo abandono, como prioridade, do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMI),

¹ A expansão com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados partir do aproveitamento do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas vinculadas às Universidades Federais.

recentemente implantado no país. O EMI está pautado numa perspectiva de formação integral do ser humano e não apenas da sua profissionalização, mediante o desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, visando favorecer sua inserção crítica e criativa não só no trabalho, mas na vida social, cultural e artística (RAMOS, 2004).

Nesse sentido, diante da necessidade imposta pelo programa de expansão da educação profissional no país, através de iniciativas como a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e do PRONATEC, ganha destaque a carência, no país, de professores da EPT devidamente habilitados. Tal constatação tem suscitado iniciativas que divergem quanto à forma e à perspectiva que a mesma deve assumir, o que nos interessa discutir.

Entretanto, afirmamos nosso compromisso com uma perspectiva de formação ampliada como a defendida pela proposta de EMI. Entendemos que para o desenvolvimento de uma proposta com tal complexidade precisa-se de professores bem formados, não apenas os que atuam em disciplinas de formação geral, mas nas ditas profissionalizantes.

Tecidas essas considerações introdutórias acerca da nossa problemática, destacamos que nosso trabalho resulta de uma pesquisa bibliográfica, em obras e legislações da área, articulando discussões acerca do caráter emergencial e fragmentado da política de formação de professores da EPT, que perdura até os dias atuais.

Nesse artigo, apresentaremos uma breve discussão sobre a relação entre a institucionalização da Educação Profissional brasileira e a profissionalização de seus formadores. Na sequência, trataremos dos embates em torno da construção de uma política de formação desses professores no cenário contemporâneo brasileiro, trazendo alguns elementos para a discussão acerca da consolidação de uma política de formação de professores para a EPT.

Professores da Educação Profissional e Tecnológica: um pouco de sua história

Historicamente, o sistema escolar brasileiro foi pautado na dualidade estrutural: escola acadêmica para as classes mais privilegiadas e a profissionalizante, para as classes populares. A distinção entre o exercício do trabalho manual e o trabalho

intelectual resultou no desprestígio da Educação Profissional, por ser associada a um forte viés instrumental de preparação para o trabalho manual, em oposição à preparação para as funções de comando (intelectuais). Tal dualidade se refletiu nas exigências postas para a formação e perfil dos professores que ministravam cursos profissionalizantes, havendo, pois

[...] uma névoa que denotava a falta de perfis esperados para a Educação Profissional. Em princípio, na escola profissionalizante, bastava ao professor saber fazer o “ofício” a ser ensinado. Na prática, as qualidades pedagógicas eram secundárias em face dos conteúdos, havendo muito maior improvisação na escola profissional que na acadêmica. (CARNIELLI, GOMES e CAPANEMA, 2008, p. 221).

Peterossi (1994, p. 69) destaca que, se voltarmos à atenção sobre a trajetória da formação dos professores do Ensino Técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação encontra-se uma trajetória de não-formação no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores.”

As escolas de aprendizes e artífices, que tinham como a finalidade formar contra-mestres e operários mediante um ensino eminentemente prático em meio a algum conhecimento técnico pertinente, contavam com professores que eram normalistas ou, em sua maioria, operários competentes recrutados diretamente das fábricas e oficinas. Faltavam-lhes, pois, uma base teórica, conhecimentos técnicos e formação pedagógica e, devido à ausência de regulamentação do trabalho pedagógico que desenvolviam, predominava nesses estabelecimentos o método imitativo de ensino (PETEROSS, 1994).

Em sua origem, as instituições voltadas para a Educação Profissional não contavam com professores habilitados e, sim, mestres professores que eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas. Algumas medidas isoladas foram tomadas em 1917, com a fundação da Escola Normal de Artes e Ofícios “Wenceslau Brás”, e, em 1931, por iniciativa do Governo Estadual de São Paulo, foram criados os cursos de aperfeiçoamento destinados a egressos das escolas profissionais masculina e feminina. (PETEROSS, 1994).

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei n. 4.073), em seu artigo 54, parágrafo 5º, consagrou a necessidade de investimento na formação de seus professores, cabendo à própria jurisdição do ensino industrial a responsabilidade por sua

formação, tendo em vista contribuir para a elevação de seu nível de conhecimento e de competência profissional. Para tal, foi prevista a oferta de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios na indústria e a concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro (BRASIL, 1942).

Em janeiro de 1946, mediante acordo firmado entre o Brasil (Ministério de Educação e Cultura) e Estados Unidos (*The Institute of Inter-American Affairs*), foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). Os cursos oferecidos por meio desse acordo usavam metodologias de ensino e supervisão de tarefas como as séries metódicas² e *Training Within Industry* (TWI)³, bem como o estudo de livros e monografias voltados para o ensino industrial.

Em novembro de 1961, foi publicada a Portaria Ministerial nº 141 que baixou normas sobre o registro de professores dos diferentes cursos de Ensino Industrial: básico ou ginásio industrial, cursos de aprendizagem industrial e cursos industriais técnicos, com padrões diferenciados de exigência.

O olhar sobre a trajetória da Educação Profissional brasileira nos permite constatar que só a partir do momento que o curso técnico passou a compor o segundo ciclo de estudos (nível médio), a exigência de formação específica para seus professores foi ressaltada na legislação. Entretanto, para os docentes do Ensino Médio foi prevista a formação em faculdades de filosofia, ciências e letras; já para os professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico, cursos especiais de educação técnica.

Maria Rita Oliveira (2005) destaca que o Parecer nº 12/1967, que regulamentou os Cursos Especiais de Educação Técnica, definiu que estes seriam organizados segundo estrutura própria compatível com cada ramo técnico - industrial, comercial e agrícola, mas com formação pedagógica similar.

A dualidade presente no sistema educacional (Formação Geral e Formação Profissional) se refletiu também na diferenciada preparação de seus professores, em termos da natureza dos cursos, instituições em que eram ministrados, com níveis e formatos próprios, contribuindo para que tais cursos fossem discriminados, contrariando a lógica de equivalência preceituada em lei.

² Segundo Cunha (2000, p.132), as Séries Metódicas Ocupacionais (SMO) “As tarefas consideradas típicas de cada ofício eram decompostas em operações simples, compreendendo quatro fases, a saber: estudo da tarefa, demonstração das operações novas, execução da tarefa pelo educando e avaliação.”

³ Metodologia *Training Within Industry* (TWI) centrava-se exclusivamente no aprendizado prático nas oficinas.

Os cursos especiais só foram regulamentados pela Portaria Ministerial nº 111 em 1968, sendo organizados em diferentes ramos (industrial, comercial e agrícola), prevendo-se o currículo com a respectiva carga horária, em geral de 600 a 800 horas, contemplando disciplinas pedagógicas e estágio obrigatório. (PETEROSS, 1994).

Com a Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), foi previsto que a formação de professores para o ensino secundário (disciplinas gerais ou técnicas) seria desenvolvida em cursos de nível superior indicados pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Tal exigência foi relativizada pelo Decreto-Lei nº 464/1968, que instituiu o exame de suficiência a ser realizado em instituições oficiais indicadas pelo referido Conselho, visando à habilitação dos profissionais para o ensino técnico, enquanto não houvesse número suficiente de professores (PETEROSS, 1994).

É importante compreender que a mudança da formação técnica para o nível médio gerou o entendimento de que se deveria exigir uma formação mais sólida de seus professores. Dessa forma, começou a se delinear o sentido da construção da especificidade da docência da área técnica, considerando a formação, o perfil e a natureza do trabalho pedagógico que realizam.

A partir das sugestões oriundas das diversas Diretorias de Ensino, o Ministério da Educação e Cultura, com o Decreto nº 665/1969, redefiniu a política de Formação de Professores para o Ensino Técnico e estabeleceu que seus órgãos técnicos, encarregados da administração e coordenação, seriam responsáveis por organizarem os Cursos de Formação em seus respectivos ramos (MAGELA NETO, 2002).

Em 1970, foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), uma agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, encarregada de preparar e aperfeiçoar docentes técnicos e especialistas em formação profissional, bem como prestar assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal.

Em 1971, a Portaria nº 432 propôs um plano integrado de formação de professores de disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico globalmente considerado, havendo a unificação da política de formação para o magistério técnico (PETEROSS, 1994).

A partir dessa Portaria, os cursos se consagraram com as seguintes denominações: Esquema I – destinado a candidatos com graduação em nível superior,

que teria a complementação pedagógica totalizando 720h; e Esquema II – destinado a candidatos habilitados em curso técnico de nível médio, que vivenciariam não apenas disciplinas pedagógicas, mas conteúdos técnicos específicos, totalizando 1600h.

No mês seguinte, a partir da edição da LDB nº 5.692/1971, foi modificada a exigência de formação de professores de disciplinas profissionalizantes do 2º grau, passando a ser exigida a formação em nível superior. (PETEROSS, 1994).

Novas regulamentações surgiram e avançaram no sentido da criação do curso de graduação plena para formação de professores das disciplinas específicas do então 2º grau, sendo editada a Resolução nº 03/1977, que possibilitou a oferta de cursos de licenciatura na área de Técnicas Agropecuárias, Técnicas Industriais, Técnicas Comerciais e de Serviços e Técnicas de Nutrição e Dietética. Os cursos de Esquema foram convertidos em Licenciatura, admitindo-se, entretanto, a continuidade dos primeiros em caráter emergencial em regiões com insuficiência de recursos humanos.

Nesse sentido, embora novas leis e regulamentações tenham sido criadas, para Oliveira (2005, p. 25), a formação de professores do Ensino Técnico permaneceu tratada

[...] como algo especial, emergencial, sem integralidade própria, que carece de marco regulatório e, por meio de programas, desenvolve-se, paradoxalmente, sem a superação das situações vigentes e ditas emergenciais, e sinalizando uma política de falta de formação. Aliás, essa falta de formação justifica-se pelo recorrente não-reconhecimento de um saber sistematizado próprio da área.

Nesses termos, não se superou os limites de uma proposta com ênfase qualificante, sendo criado, ainda mais imbuído de uma lógica pragmática, o Plano de Cursos Emergenciais (Parecer Sese/MEC nº 47/1979), em parceria com a Fundação Getúlio Vargas, destinados a qualificar professores que já atuavam na rede oficial, que não logrou êxito.

Em 1982, a formação desses professores sofreu outro revés. A Portaria nº 299/1982 definiu como alternativa de formação para docentes do ensino técnico tanto as licenciaturas quanto os cursos de Esquema. Sua oferta poderia ser regular, por solicitação da Instituição Superior de Ensino, atendendo às normas definidas pelo CFE, ou na forma de cursos emergenciais, atendendo às solicitações dos sistemas de ensino quanto às necessidades de formação de seus professores.

Posteriormente, em 1986, os dois órgãos responsáveis por ações de formação de professores do ensino técnico foram extintos: o CENAFOR e a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (COAGRI)⁴, sendo transferidas suas responsabilidades para a Secretaria de Segundo Grau (SESG) do MEC. Assim, a formação dos professores passou a ser realizada pelos primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, dando-se destaque especial aos de Minas Gerais e Paraná, que tradicionalmente vinham oferecendo cursos na área.

A formação de professores da EPT no cenário contemporâneo: algumas contribuições para o debate

Antes da promulgação da LDB nº 9.394/1996, a formação de professores de disciplinas profissionalizantes foi objeto de discussão por um grupo de trabalho instituído pela SESG, resultando no encaminhamento de uma proposta para o CFE e, mais tarde, no Parecer nº 31/1991, que sugeriu reexame da legislação na área, visando tornar os textos legais mais flexíveis (MACHADO, 2008).

Com a nova LDB, o Decreto Federal nº 2.208/1997 previu que as disciplinas técnicas poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, selecionados em função de sua experiência profissional. Eles deveriam ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Em 1997, a Portaria nº 646, que regulamentou o Decreto 2.208/1997, definiu que caberia às Instituições Federais de Educação Tecnológica, quando autorizadas, desenvolverem esses programas especiais. Nesse mesmo ano, com a edição do Decreto nº 2.406, que regulamentou a Lei nº 8.948/1994, os Centros de Educação Tecnológica, concebidos como instituições especializadas de Educação Profissional, passaram a poder ministrar não apenas programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas de educação científica e tecnológica, mas também cursos de formação de professores e especialistas.

Em 1997, a Resolução nº 02 do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de

⁴ A COAGRI tratou especificamente da formação do professor do Ensino Agrícola a partir da oferta de cursos de atualização e na elaboração de material instrucional para professores das disciplinas técnicas dessa área.

Educação (CNE) dispôs sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes. Com 540 horas de carga horária total, sendo 300h, no mínimo, de parte prática, tais programas visaram o suprimento de professores habilitados para lecionar as disciplinas profissionalizantes do Ensino Médio. O Programa previu a integração de conhecimentos e habilidades mediante a articulação de eixos, a saber:

- a) Núcleo Contextual, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.
- b) Núcleo Estrutural, abordando conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.
- c) Núcleo Integrador, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso. (BRASIL, 1997).

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica emitiu o Parecer nº 37/2002 acerca do exercício das atividades de docentes para a Educação Profissional de nível técnico. Em suas Considerações Preliminares, o Conselho destacou a necessidade de complementação da regulamentação da docência nessa área, considerada frágil.

Segundo o referido Parecer, é possível uma adequação relativamente flexível dos dispositivos legais e normativos em vigor à variedade de situações que a Educação Profissional enfrenta no cenário atual. As normas sobre licenciatura, inclusive sobre programas especiais de formação pedagógica, ainda que tenham sido concebidas de forma a atender às necessidades da Educação Básica, são consideradas adaptáveis à realidade da EPT. Nesse sentido, conclui destacando a dificuldade em se organizar a formação desses professores considerada complexa, dada à diversidade de setores e áreas com as quais os mesmos mantêm relação:

As áreas produtivas dos setores da economia são numerosas, e cambiantes as ilustrações da variedade de classificações da atividade econômica e de profissões, segundo diferentes critérios (IBGE, CNAE, IRPF, CBO). A escolha de área, nesse vasto universo, para criação, instalação e funcionamento, regular e contínuo, de cursos específicos de graduação e licenciatura para habilitação de docentes

oferece uma dificuldade e incerteza essencial [...]. (BRASIL, 2002, p.2).

Em 2003, foi realizado o “Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica: concepções, propostas, problemas”, onde foi debatida essa questão, sendo retomada, em 2004, nos seminários regionais em que se discutiu a proposta de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica.

Posteriormente, em julho de 2005, parte do grupo participante do Seminário produziu um documento preliminar Política de Formação de Docentes para a EPT, que seria consolidado pelo Grupo de Trabalho visando subsidiar a construção da política de formação desses professores. O processo envolveria docentes, pesquisadores, núcleos e grupos de estudos e pesquisa com interesse no debate sobre a formação de docentes, em geral, e da EPT, em especial. Desse processo resultaria uma proposta de Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada de docentes da EPT que seria encaminhada ao CNE.

Em abril de 2006, o Conselho Pleno do CNE aprovou o Parecer nº 05/2006, ainda aguardando homologação, que aprecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. Este Parecer prevê a oferta de formação dos professores da EPT em Programas Especiais, mas seguindo novos padrões, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e para os campos de conhecimento pertinentes.

Ainda em 2006, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC instituiu um Grupo de Trabalho – Formação de Professores para a EPT - com o objetivo de diagnosticar e propor alternativas para o enfrentamento da problemática da formação dos professores de disciplinas profissionalizantes.

Em setembro do mesmo ano, a SETEC e o INEP organizaram o Simpósio Educação Superior em Debate: Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica⁵. Na ocasião, Kuenzer (2008) defendeu a urgência da criação de uma licenciatura para professores de disciplinas profissionalizantes dada à insuficiência de profissionais com essa qualificação para fazer face à necessidade de expansão de

⁵ O Simpósio previu o diálogo entre o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e outros organismos.

instituições responsáveis pela profissionalização no país.

No Simpósio, Bertha de Borja do Valle, da Anfope, defendeu a necessidade de a organização curricular dos cursos de formação de professores ter uma base comum nacional, visando conferir a identidade profissional docente, independente se o mesmo atue na Educação Básica, no ensino Técnico ou no Ensino Superior. A pesquisadora chamou a atenção para o fato de a formação de professores para a EPT não ser contemplada em nenhum artigo da LDB, carecendo de regulamentação no dispositivo legal.

À época, Oliveira (2008) assinalou que o artigo nº 61 da LDB definia que a formação dos professores deveria atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo-se, aí, os da EPT. Entretanto, com a redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009, desapareceu a expressão aos “diferentes níveis e modalidades de ensino” deste artigo, havendo apenas a referência a professores do Ensino Superior, formados em cursos de Pós-Graduação, preferencialmente mestrado e doutorado, e aos docentes da Educação Básica, habilitados em nível médio ou superior para a docência na Educação Infantil e nos ensinos Fundamental e Médio.

Considerando o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 (PL nº 103/2012), aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) do Senado Federal e aguardando apreciação pelo plenário, este se omite quanto à questão da formação de professores da EPT. Inicialmente, no documento de Referência da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, havia a proposta de “fomentar a realização de projeto para formação de docentes, técnicos administrativos e gestores, visando à qualidade da oferta de cursos de **educação profissional e tecnológica**” (BRASIL, 2009, p. 70, grifo do autor). Posteriormente, essa proposta foi suprimida. Assim, não há mais referência explícita à formação dos professores da EPT no PL nº 103/2012, apenas a estratégia nº 15.9 que prevê de forma genérica:

Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes, com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício.

Em sendo aprovado o texto supracitado, a formação do professor de disciplinas profissionalizantes poderá ser oferecida em cursos e programas especiais, havendo o

risco de assumir uma perspectiva fragmentada e emergencial.

Outrossim, a referida formação é prevista para aqueles que estejam “em efetivo exercício”. Nesse sentido, prevê-se a regularização da situação dos docentes exercício, sem cuidar dos que desejam ingressar na área. Nesse sentido, desconsidera os diferentes perfis professores da EPT:

Em primeiro lugar, os profissionais não graduados que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial. (MOURA, 2008, p. 31)

É importante resgatar as propostas em torno da formação dos professores da EPT que vêm surgindo e sendo sistematizadas. Há propostas com ênfase na formação inicial e continuada de professores da EPT, em cursos presenciais de graduação e pós-graduação, licenciatura para técnicos e para concluintes do ensino médio, além de iniciativas à distância.

A discussão é polêmica e complexa. Machado (2008) defende que os cursos guardem relação com a área de habilitação pretendida, contemplem metodologia de ensino específica e garantam aos concluintes a certificação e registro profissional equivalentes às licenciaturas plenas. Segundo a pesquisadora, o docente da EPT deve dar conta de três níveis de complexidade:

- a) desenvolver capacidades de usar, nível mais elementar relacionado à aplicação dos conhecimentos e ao emprego de habilidades instrumentais;
- b) desenvolver capacidades de produzir, que requer o uso de conhecimentos e habilidades necessários à concepção e execução de objetivos para os quais as soluções tecnológicas existem e devem ser adaptadas;
- e c) desenvolver capacidades de inovar, nível mais elevado de complexidade relacionado às exigências do processo de geração de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas. (MACHADO, 2008, p. 18).

No que tange à discussão de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da EPT, o processo não tem avançado. Resultante da discussão empreendida a partir de contribuições advindas do Simpósio Educação Superior em Debate a que nos referimos anteriormente, a proposta se mostrou polêmica e não avança

para sua aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse processo, sob responsabilidade da comissão bicameral do Conselho Pleno, diferentes interesses se conflitam. Dentre os entraves que se destacam está em se definir se a licenciatura deve ser a única forma de habilitar o docente da educação profissional, haja vista a LDB dar margem para diferentes interpretações, quando prevê em seu Art. 63 , a existência de “II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação.”

Segundo Costa (2012), o cenário contemporâneo de expansão da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPECT) se configura em um elemento complicador para a consolidação de uma política de formação para seus professores. Segundo a autora:

A expansão da RFEPECT, por meio da ampliação dos Institutos Federais, pôs em evidência a ausência de professores para atenderem a crescente demanda por esses profissionais. Assim, o MEC, por meio da SETEC, se propôs a regulamentar o acesso de professores, inclusive de nível médio, para atuar em programas, também reducionistas, de capacitação profissional, como é o caso do PRONATEC. Essas regulamentações emergenciais, explicitam status desprivilegiado em que se concebe a profissão docente na EPT [...]. (COSTA, 2012, p. 197).

As conclusões de Costa (2012) dão conta de que a formação dos professores da EPT passa a ser alterada em seu terreno formativo-educativo, sendo definidos como âmbito privilegiado de sua formação os Institutos Federais recém-criados. Para a autora, ocorreu a transferência das responsabilidades estatais para essas instituições, que não possuem em sua origem e história tal vocação.

No sentido de normatizar, em alguma medida, a formação de professores para a EPT, a Resolução nº 6/2012, que define as DCN para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no título IV do Art. 40, que trata da Formação Docente, estabelece:

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

O avanço em se prever a formação dos professores da EPT no nível superior (cursos de graduação e licenciatura) é relativizado por se permitir “outras formas” de formação inicial, o que possibilita alternativas questionáveis como veremos a seguir.

Visando ampliar o alcance da formação prevista para os professores dessa

modalidade de ensino, a referida Resolução, no § 2º do Art. 40, introduz a estratégia da certificação profissional para a docência na EPT, assegurando-a não apenas aos professores graduados, não licenciados, que estejam em efetivo exercício na profissão docente, mas aos que tenham sido aprovados em concurso público,

[...] o direito de participar ou ter reconhecidos seus saberes profissionais em processos destinados à formação pedagógica ou à certificação da experiência docente, podendo ser considerado equivalente às licenciaturas:

I - excepcionalmente, na forma de pós-graduação *lato sensu*, de caráter pedagógico, sendo o trabalho de conclusão de curso, preferencialmente, projeto de intervenção relativo à prática docente;

II - excepcionalmente, na forma de 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;

[...]

Ao se prever a possibilidade de certificação de docentes da EPT com mais de 10 (dez) anos de efetivo exercício na área, se encontra uma solução para regularizar a situação de profissionais que já atuam na área sem a habilitação exigida. Tal medida é controversa em vários aspectos, cabendo, dentre tantos, alguns questionamentos:

- A opção pela certificação poderá esvaziar iniciativas de formação de professores da EPT, atraindo-os com o objetivo imediatista de buscar apenas a sua certificação.
- A certificação se mostra, de saída, comprometida em sua qualidade, dada a ausência de marcos regulativos claros pela inexistência de Diretrizes Curriculares para a formação dos professores da EPT.
- Há o risco de pouco ou deficiente acompanhamento e monitoramento das iniciativas de certificação dada à natureza e complexidade de tal processo.
- Tal iniciativa poderá prejudicar a consolidação de uma política de formação para os docentes da EPT para além de um caráter emergencial e fragmentado.
- A proposta de certificação vai de encontro a uma formação alinhada a uma educação profissional que assuma como perspectiva a formação integral do estudante, como a proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

À guisa de conclusão

Diante o exposto, compreendemos que a docência da educação profissional

precisa ser reconhecida em sua complexidade, considerando o saber sistematizado próprio da área, carecendo de uma política de formação que supere o caráter emergencial e fragmentado das iniciativas pontuais de formação esvaziada, verificadas ao longo da história da EPT brasileira.

Nesse sentido, destacamos o entendimento de entidades da área de educação (Anped, Anpae, Anfope, Cedes e Forundir) que reiteram seus argumentos em favor da consolidação de um sistema nacional de formação docente (inicial e continuada) e da consequente preservação de seu caráter unitário, contemplando aí também a educação profissional de forma a evitar descontinuidade e fragmentação das políticas.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto-Lei n. 4.073**, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. .

_____. **Resolução nº 6/2012**, de 20 e setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02**, de 26 de fevereiro de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 37**, de 4 de setembro de 2002. Consulta sobre formação de professores para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Senado Federal. Projeto de Lei da Câmara 103. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

_____. CONAE 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação** – Documento Referência, 2009.

COSTA, Maria Adélia. **Política de formação de professores para a educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, SENAI/DN/DPEA, 1986.

KUENZER, Acacia. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 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.

MACHADO, Lucília Regina. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008. v.1. n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

_____. Ensino médio e ensino técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: Secretaria de Educação Básica/MEC. **Ensino Médio integrado à educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 41-66.

MAGELA NETO, Othílio. Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil, de 15000 ao ano 2000. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2002.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2008, v.1. n.1, p. 23-37, jun. 2008.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico In: ARANHA, Antônio V.; CUNHA, Dayse M. e LAUDARES, João Bosco. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PETEROSI, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, MEC, SEMTEC, 2004. p. 37-52.

SANTOS, Eloisa Helena. Palestra. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 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. 125-139.