

volume

28/2

julho/2023

ICH - UFPel

História em revista

revista do núcleo de documentação histórica

Educação e História:

Pensar a educação a partir de uma perspectiva histórica



Hist. Rev. Pelotas Número 28/2 p.1-261 jul. 2023

ISSN 2596-2876





**Obra publicada pela
Universidade Federal
de Pelotas**

Reitora

Isabela Fernandes Andrade

Vice-Reitora

Ursula Rosa da Silva

Chefe do Gabinete da Reitoria

Aline Ribeiro Paliga

Pró-Reitora de Ensino

Maria de Fátima Cossio

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação e Inovação

Flávio Fernando Demarco

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Eraldo dos Santos Pinheiro

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Rosane Maria dos Santos Brandão

Pró-Reitor Administrativo

Ricardo Hartlebem Peter

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento

Paulo Roberto Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Taís Ulrich Fonseca

Editora e Gráfica Universitária - Conselho Editorial

Presidente do Conselho Editorial: Ana da Rosa Bandeira

Representantes das Ciências Agrárias: Victor Fernando Büttow Roll (TITULAR) e Sandra Mara da Encarnação Fiala Rechsteiner

Representantes da Área das Ciências Exatas e da Terra: Eder João Lenardão (TITULAR)

Representantes da Área das Ciências Biológicas: Rosangela Ferreira Rodrigues (TITULAR) e Francieli Moro Stefanello

Representantes da Área das Engenharias: Reginaldo da Nóbrega Tavares (TITULAR)

Representantes da Área das Ciências da Saúde: Fernanda Capella Rugno (TITULAR) e Anelise Levay Murari

Representantes da Área das Ciências Sociais Aplicadas: Daniel Lena Marchiori Neto (TITULAR), Eduardo Grala da Cunha e Maria da Graças Pinto de Britto

Representante da Área das Ciências Humanas: Charles Pereira Pennaforte (TITULAR), Lucia Maria Vaz Peres e Pedro Gilberto da Silva Leite Junior

Representantes da Área das Linguagens e Artes: Lúcia Bergamaschi Costa Weymar (TITULAR), Chris de Azevedo Ramil e João Fernando Igansi Nunes

Instituto de Ciências Humanas

Diretor: Prof. Dr. Sebastião Peres

Vice-Diretora: Profa. Dra. Andréa Lacerda Bachettini

Núcleo de Documentação História da UFPel – Profa. Beatriz Loner

Coordenadora:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Membros do NDH:

Profª Dra. Lorena Almeida Gill

Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas

Prof. Dra. Márcia Janet Espig

Técnico Administrativo:

Paulo Luiz Crizel Koschier

História em Revista – Publicação do Núcleo de Documentação
Histórica – Prof^{fa}. Beatriz Loner

Comissão Editorial:

Prof^a Dra. Lorena Almeida Gill
Prof. Dr. Aristeu Elisandro Machado Lopes
Profa. Dra. Eliane Cristina Deckmann Fleck
Profa. Dra. Márcia Janete Espig
Prof. Dr. Jornas Vargas
Paulo Luiz Crizel Koschier

Conselho Editorial:

Profa. Dra. Alexandrine de La Taille-Trétinville U.,
Universidade de los Andes, Santiago, Chile
Profa. Dra. Ana Carolina Carvalho Viotti (UNESP - Marília)
Profa. Dra. Beatriz Teixeira Weber (UFSM)
Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt (UFRGS)
Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos (UFPA)
Prof. Dr. Claudio Henrique de Moraes Batalha (UNICAMP)
Prof. Dr. Deivy Ferreira Carneiro (UFU)
Profa. Dra. Gisele Porto Sanglard (FIOCRUZ)
Prof. Dr. Jean Luiz Neves Abreu (Universidade Federal de
Uberlândia)
Profa. Dra. Joan Bak (Univ. Richmond – USA)
Profa. Dra. Joana Maria Pedro (UFSC)
Profa. Dra. Joana Balsa de Pinho, Universidade de Lisboa
Profa. Dra. Karina Ines Ramacciotti,
(UBA/CONICET/Universidad de Quilmes)
Profa. Ms. Larissa Patron Chaves (UFPEl)
Profa. Dra. Maria Antónia Lopes (Universidade de Coimbra)
Prof^a. Dra. Maria Cecília V. e Cruz (UFBA)
Profa. Dra. Maria de Deus Beites Manso (Universidade de
Évora)
Profa. Dra. Maria Marta Lobo de Araújo (Universidade do
Minho)
Profa. Dra. María Silvia Di Liscia (Universidad Nacional de
La Pampa – AR)
Profa. Dra. Maria Soledad Zárate (Universidad Alberto
Hurtado – Chile)
Prof. Dr. Marcelo Badaró Mattos (UFF)
Prof. PhD Pablo Alejandro Pozzi (Universidad de Buenos
Aires).
Prof. Dr. Robson Laverdi (UEPG)
Prof^a. Dra. Tânia Salgado Pimenta (FIOCRUZ)
Prof^a. Dra. Tatiana Silva de Lima (UFPE)
Prof. Dr. Temístocles A. C. Cezar (UFRGS)
Prof. Dr. Tiago Luis Gil (UNB)
Prof. Tommaso Detti (Università Degli Studi di Siena)
Profa. Dra. Yonissa Marmitt Wadi (UNIOESTE)

Editora: Lorena Almeida Gill

Editores do Volume: Magda de Abreu Vicente
(FURG) | Caroline Braga Michel (FURG)

Editoração e Capa: Paulo Luiz Crizel Koschier

Imagem da capa: Aspecto de sala de aula do Colégio Agrícola
Visconde da Graça (1924) – acervo Profa. Dra. Magda de
Abreu Vicente

Pareceristas ad hoc:

Ariane dos Reis Duarte | André Luiz de Oliveira Fagundes |
Chéli Nunes Meira | Chris de Azevedo Ramil | Dione
Lihtnov | Estela Denise Schütz Brito | Estela Maris
Reinhardt Piedras | Fernando Cezar Ripe da Cruz | Filipi
Vieira Amorim | Itamaragiba Chaves Xavier | Jaqueline de
Gaspari Piotrowski | Jeane dos Santos Caldeira | Joseane
Cruz Monks | Lisiane Sias Manke | Lislaine Sirsi Cansi
| Lucas Grimaldi | Maria Augusta Martiarena | Paula Corrêa
Henning | Raquel Azambuja Santos | Rita de Cássia Grecco
dos Santos | Sabatha Catoia Dias | Wellington Freire
Machado | Valesca Brasil Costa

Editora e Gráfica Universitária

R Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150 |
Fone/fax: (53)3227 8411
e-mail: editora@ufpel.edu.br

Edição: 2023/1

ISSN – 2596-2876

Indexada pelas bases de dados: Worldcat Online Computer
Library Center | Latindex | Livre: Revistas de Livre Acesso
| International Standard Serial Number | Worldcat |
Wizdom.ai | Zeitschriften Datenbank

UFPEL/NDH/Instituto de Ciências Humanas

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Pelotas/RS - CEP: 96010-770
Fone: (53) 3284 3208 - <http://wp.ufpel.edu.br/ndh/>
e-mail: ndh.ufpel@gmail.com



Dados de Catalogação na Publicação (CIP) Internacional
Simone Godinho Maisonave – CRB 10/1733
Biblioteca de Ciências Sociais – UFPel

H673 História em Revista [recurso eletrônico] : (Dossiê: Educação e História: Pensar a educação a partir de uma perspectiva histórica) / Núcleo de Documentação Histórica da UFPel – Profa. Beatriz Loner, v.28, n.2, jul. 2023. – Pelotas: UFPel/NDH, 2023 – 261 p. ; 12,2MB

Semestral

e-ISSN: 2596-2876

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader

Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/index>

1. História – Periódico 2. Educação 3. Memória

CDD: 907

Os textos contidos neste volume são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores. Salvo informação explícita em contrário, o(a)(s) autor(a) (es) respondem pelas informações textuais e imagéticas contidas no presente volume. O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada artigo é de inteira e exclusiva responsabilidade dos mesmos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO PRESENTATION <i>Magda de Abreu Vicente Caroline Braga Michel</i>	08
DOCÊNCIA FEMININA NO SÉCULO XIX: ENTRE CRÍTICAS, DENÚNCIAS, POLÊMICAS E REPRESÁLIAS FEMALE TEACHING IN THE 19TH CENTURY: CRITICISM, COMPLAINTS, POLEMICS AND REPRISALS <i>Eliane Peres</i>	15
A PRESENÇA DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AGRÍCOLA NA CIDADE DE PELOTAS: UM RELATO DE PESQUISA THE WOMEN PRESENCE IN AGRICULTURAL PROFESSIONAL EDUCATION AT PELOTAS CITY: A SEARCH REPORT <i>Fabiola Mattos Pereira Angelita Soares Ribeiro</i>	38
O IR E VIR DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CURSO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA THE COMING AND GOING OF BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE COURSE OF THE HISTORY OF TEACHER TRAINING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION <i>Elisane Ortiz de Tunes Cristhianny Bento Barreiro</i>	56
BAÚ DE GUARDADOS: O ACERVO DOCUMENTAL DA PROFESSORA DE ARTE MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) KEPT IN A TRUNK: THE DOCUMENTAL COLLECTION OF ART TEACHER MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) COFRE DE GUARDIÃ: LA COLECCIÓN DOCUMENTAL DE LA MAESTRA DE ARTE MARIA FRANCISCA MOREIRA (1960-2002) <i>Jailson Valentim dos Santos</i>	80
IMPLEMENTAÇÃO DO ESTÁGIO NAS ESCOLAS REAIS: CONTRIBUIÇÃO PARA A HISTÓRIA DE UM DESAFIO ESTRUTURAL DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INTERNSHIP IMPLEMENTATION IN REAL SCHOOLS: A CONTRIBUTION TO THE HISTORY OF A STRUCTURAL CHALLENGE OF TEACHER TRAINING POLICIES <i>Valdeniza Maria Lopes da Barra</i>	96

- ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA NA PROVÍNCIA DO MARANHÃO: A IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)**
 CHILDCARE IN MARANHÃO PROVINCE: THE BROTHERHOOD OF SANTA CASA DE MISERICÓRDIA (1850-1880)
Rosyane de Moraes Martins Dutra 115
- LAS CONSTRUCCIONES DE GÉNERO Y EMOCIONALIDAD EN LAS INFANCIAS A TRAVÉS DE LOS TEXTOS DE LECTURA ESCOLAR. URUGUAY 1900-1930**
 THE CONSTRUCTIONS OF GENDER AND EMOTIONALITY IN CHILDHOOD THROUGH SCHOOL READING TEXTS. URUGUAY 1900-1930
Silvana Espiga | Paola Dogliotti 128
- A DIMENSÃO CLASSIFICATÓRIA EM GRUPOS ESCOLARES CAMPO-GRANDENSES (1958-1969)**
 THE CLASSIFICATORY DIMENSIONIN SCHOOL GROUPS FROM CAMPO GRANDE (1958-1969)
Helen Caroline Valdez Monteiro 153
- CADA AGORA CONTÉM MUITOS ANTES E DEPOIS, CADA AQUI CONTÉM MUITOS ALIS: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS EM PERSPECTIVA HISTÓRICA**
 EACH NOW CONTAINS MANY BEFORES AND AFTERS, EACH HERE CONTAINS MANY THERES: TEACHER'S AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES IN HISTORICAL PERSPECTIVE
Miriã Lúcia Luiz | Bruna Mozini Subtil | Brunna Terra Marcelino | Mariana Dall Orto dos Santos 175
- O SILÊNCIO DOS MANUAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOBRE A QUESTÃO RACIAL**
 THE SILENCE OF EDUCATIONAL HISTORY MANUALS ON THE RACIAL ISSUE
Joatan Nunes Machado Junior | Juliana Césarío Hamdan 200
- MEMÓRIAS DISCENTES SOBRE A CULTURA MATERIAL ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELOS DE UM PERCURSO FORMATIVO**
 STUDENT MEMORIES ABOUT SCHOOL SUPPLIES CULTURE AND TEACHER TRAINING: LINKS IN A TRAINING PATH
 RECUERDOS ESTUDIANTELES SOBRE LA CULTURA MATERIAL ESCOLAR Y FORMACIÓN DOCENTE: ENLACES DE UN TRAYECTO DE FORMACIÓN
Caroline Braga Michel | Alessandra Amaral | Magda de Abreu Vicente 214

**A PROBLEMATIZAÇÃO DO USO DE COMENTÁRIOS E DESCRIÇÕES EM POSTS DA
INTERNET NA PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO**

THE PROBLEMATIZATION OF THE USE OF COMMENTS AND DESCRIPTIONS ON
INTERNET POSTS IN RESEARCH IN THE HISTORY OF EDUCATION

Maria Augusta Martiarena | Bruna Luiz dos Santos

230

**ARQUITETURA ESCOLAR: O PROJETO PADRÃO DE ARQUITETURA ECLÉTICA
PARA 500 ALUNOS NO RIO GRANDE DO SUL**

SCHOOL ARCHITECTURE: THE STANDARD DESIGN OF ECLECTIC ARCHITECTURE
FOR 500 STUDENTS IN RIO GRANDE DO SUL

Lisiê Kremer Cabral | José Henrique Carlucio Cordeiro

245

O IR E VIR DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CURSO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA

THE COMING AND GOING OF BRAZILIAN EDUCATIONAL LEGISLATION IN THE COURSE OF THE HISTORY OF TEACHER TRAINING OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

Elisane Ortiz de Tunes¹

Cristhianny Bento Barreiro²

Resumo: O estudo da legislação permite refletir o curso histórico, percebendo o movimento das normas que regem a educação brasileira, que parecem se repetir, de tempos em tempos. Este artigo, pretende suscitar reflexões quanto aos avanços e aos retrocessos ocorridos ao longo das décadas, na formação docente para/na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) no Brasil. Para tanto, realizou-se uma pesquisa exploratória (MINAYO, 2009) da legislação educacional relacionada à História da Educação Profissional no Brasil, especificamente no que tange a formação de professores. Conclui-se que a formação de professores da e para a Educação Profissional, ao longo da história, tem sido alvo de políticas que não se firmam, e as idas e vindas das normas acabam comprometendo proposições duradouras no que tange a formação de professores, até os nossos dias.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica; Formação de Professores; Legislação Educacional; História da Educação Profissional.

Abstract: The study of legislation allows us to reflect on the historical course, perceiving the movement of the norms that govern Brazilian education, which seem to be repeated from time to time. This article aims to raise reflections on the advances and setbacks that have occurred over the decades in teacher training for/in Professional and Technological Education of Middle Level (EPTNM) in Brazil. To this end, an exploratory study of the educational legislation related to the History of Professional Education in Brazil was carried out, specifically about teacher education. It is concluded that the training of teachers of and for Professional Education, throughout history, has been the target of policies that are not firm, and the comings and goings of norms end up compromising long-lasting propositions regarding training teachers, until our days.

Keywords: Professional and Technological Education; Teacher training; Educational Legislation; History of Professional Education.

Introdução

No curso da história, a Educação Profissional (EP) brasileira se apresenta como assistencial, compensatória e, também, de atendimento às demandas econômicas do país. Segundo Santos (2000), a primeira referência da origem da EP no Brasil, aparece em 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, de caráter assistencialista.

Com a Constituição de 1824, no Brasil Império, houve uma orientação para o

¹ Mestra em Ensino. Pedagogia no Instituto Federal Sul-rio-grandense. Contato: elisanetunes@ifsul.edu.br

² Doutora em Educação. Docente no Instituto Federal Sul-rio-grandense. Contato: cristhiannybarreiro@ifsul.edu.br

modelo educacional, incluindo o ensino de ofícios. A Constituição não tratou diretamente da EP, mas influenciou as diretrizes para o ensino no futuro (SANTOS, 2000). Mesmo com uma orientação para o modelo educacional, o ensino de ofícios continuava com caráter assistencialista, carregado do significado de redenção para a população menos privilegiada da sociedade. Exemplo disso foram as Casas de Educandos Artífices fundadas entre os anos de 1840 e 1856. Essas casas eram mantidas exclusivamente pelo Estado e quem as frequentava eram os órfãos e os “desvalidos”. Segundo Manfredi (2016), elas consistiam mais como caridade do que como instituições de instrução pública, ficando a instrução profissional, propriamente, para os arsenais militares e oficinas particulares.

Já os liceus de artes e ofícios eram mantidos pela sociedade civil, por quotas de associados, doações e com auxílio do governo (MANFREDI, 2016). Os subsídios governamentais demonstram que as iniciativas público-privada, tão comuns nos nossos dias, é uma prática que vem de muitos anos.

Segundo Manfredi (2016, p. 54),

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado quanto as da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que, mediante o trabalho, pudessem tornar digno a pobreza; a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado, socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza.

Este breve relato entre o período Brasil Colônia e Brasil Império ilustra que a educação para os ofícios parece ter tido mais uma intenção de redimir e disciplinar do que de aproximar a população de uma atividade produtiva.

Pretende-se, ao longo deste artigo, suscitar reflexões quanto aos avanços e aos retrocessos ocorridos ao longo das décadas e contribuir para o conhecimento que envolve a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Para tanto, o/a leitor/a é convidado/a a viajar pela legislação educacional, tendo como ponto de partida o início do Brasil República até a atualidade. Sem a pretensão de abranger a totalidade de normas que compreende este vasto período, assumindo o risco de que o aprofundamento da discussão não cabe em um artigo, a intenção é de realizar um passeio na história da formação de professores para a EPT, por meio de um estudo exploratório (MINAYO, 2009) da legislação pertinente a esta modalidade de ensino, que necessita de espaço nas pesquisas e nas discussões acadêmicas, provocando o interesse para futuras produções.

Da Primeira República ao Estado Novo: um passeio pela história da Educação Profissional Brasileira

No ano de 1909, o então presidente da república, Nilo Peçanha, considerado o fundador do ensino profissional (SANTOS, 2000), lançou o Decreto nº 7.566/1909, criando

as Escolas de Aprendizes e Artífices. Segundo Manfredi (2016, p. 60), a criação das dezenove escolas de aprendizes artífices deu “início à rede federal, que culminou nas escolas técnicas e, posteriormente, nos Cefets (Centros Federais de Educação Tecnológica)”.

Conforme o art. 2º do Decreto nº 7.566/1909, as escolas foram criadas com o intuito de formar a mão de obra necessária para a indústria:

Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operarios e contra-mestres, ministrando-se o ensino pratico e os conhecimentos technicos necessarios aos menores que pretenderem aprender um officio, havendo para isso, até o numero de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecanica que forem mais convenientes e necessarias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possivel, as especialidades das industrias locais (BRASIL, 1909, art. 2º).

Este decreto reconheceu como docentes, os mestres de oficinas, sendo o primeiro texto legal a mencionar os docentes da EP, embora não mencionasse sua formação enquanto professores:

Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de officiaes quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 1º O director será nomeado por decreto e vencerá 4:800\$ annuaes.

§ 2º O escripturario e o porteiro-contínuo serão nomeados por portaria do ministro, vencendo o primeiro 3:000\$ e o ultimo 1:800\$ annuaes.

§ 3º Os mestres de officiaes serão contractados por tempo não excedente a quatro annos, vencendo 200\$ mensaes, além da quota a que se refere o art. 11 do presente decreto (BRASIL, 1909, art. 4º).

Observa-se que os mestres de oficinas eram os responsáveis pelo ensino técnico. Contudo, para organizar o ensino das Escolas de Aprendizes Artífices, era necessário um corpo docente com formação adequada. A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz³, criada em 1917, deveria formar professores, mestres e contramestres para atuar nas Escolas de Aprendizes Artífices, o que acabou não se concretizando, tendo em vista que habilitou um número reduzido de professores, sendo um maior número de mulheres, as quais atuariam com atividades manuais em escolas primárias, havendo, portanto, escassez de mestres de ofícios e professores qualificados para a Escola de Aprendizes Artífices, conforme se propunha, contribuindo para seu fechamento no ano de 1937 (MACHADO, 2008a).

Na década de 1930, o modelo de industrialização em larga escala contribuiu para que a população migrasse para os centros urbanos em busca de trabalho. Se fez necessário preparar a mão de obra para as indústrias e, para tanto, começaram a ser pensadas as políticas

³ A grafia de Wenceslau Braz é encontrada também como Wenceslau Brás. Optou-se por seguir a grafia que aparece nos documentos da época em que Wenceslau Braz foi presidente do Brasil (1914-1918) e, também, nas normas consultadas referentes a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz.

para a reestruturação do sistema educacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. No âmbito do ensino profissional, foi instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico e, com isso, aconteceu a ampliação do ensino profissional no Brasil.

No ano de 1937, por meio da Lei nº 378, uma nova organização foi dada ao Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual passou a denominar-se Ministério da Educação e Saúde. Com relação ao ensino profissional, a lei apresentou, no art. 37, o destino dado à Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz e às escolas de aprendizes artífices:

A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em liceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Paragrapho unico. Novos liceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos varios ramos e graus, por todo o territorio do Paiz (BRASIL, 1937, art. 37).

Conforme visto, foram criados os liceus para o ensino profissional, os quais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, no ano de 1942, e estas, por sua vez, foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, no ano de 1959 (BRASIL, PORTAL MEC, 2009).

Durante o governo de Getúlio Vargas (1930 - 1945), o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema (1934 - 1945), criou as Leis Orgânicas de Ensino, conhecidas como Reforma Capanema. Estas leis foram compostas por decretos-lei, os quais referiam-se a cada nível de ensino separadamente (Ensino Secundário; Ensino Industrial; Ensino Agrícola; Ensino Comercial) (MEDEIROS NETA, 2018a). A Lei Orgânica do Ensino Industrial, apresentada no Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, foi organizada em dois ciclos, sendo o segundo ciclo composto por duas ordens de ensino: o ensino técnico e o ensino pedagógico. O ensino pedagógico, de que tratava a lei, compreendia cursos destinados à formação de docentes e pessoal administrativo para o ensino industrial, com duração de um ano. Estes cursos eram organizados em duas modalidades de ensino: didática do ensino industrial e administração do ensino industrial, constituídos por disciplinas de cultura pedagógica (BRASIL, 1942).

O artigo 30 do dispositivo fazia referência à admissão dos candidatos aos cursos ofertados (industriais, mestría, técnicos, didática do ensino industrial e administração do ensino industrial). Especificamente, no inciso IV, para o curso de didática do ensino industrial, era exigido ao candidato:

- a) ter concluído um dos seguintes cursos: mestría, técnico, engenharia, ou química industrial;
- b) ter trabalhado na indústria durante três anos no mínimo;
- c) ser aprovado em exames vestibulares (BRASIL, 1942, art. 30).

Essas são referências aos futuros professores que deveriam atuar no ensino industrial. Percebe-se que o candidato que desejasse cursar a didática do ensino industrial, precisaria ser egresso de cursos específicos, conforme a *alínea a*, além da experiência na indústria. Tais exigências demonstravam a importância do saber fazer, comprovado pela experiência, ressaltando o desenvolvimento de competências profissionais, ao passo que, para obter a formação pedagógica, era suficiente um ano de curso. Já para a admissão no curso de administração do ensino industrial, era previsto experiência de um ano na indústria.

Refletindo sobre a inserção de um ensino pedagógico no segundo ciclo do ensino industrial, percebe-se a importância da referência à formação de professores, porém sabe-se que para o ensino industrial não fracassar se fazia necessário formar professores e, desta forma, atender a demanda da mão de obra para as indústrias, o que era o real interesse dos legisladores. De qualquer maneira, foi um marco, tendo sido a Lei Orgânica do Ensino Industrial a primeira legislação educacional brasileira a tratar da formação docente para a EP (MACHADO, 2019). O §1º do artigo 54 da Lei fez referência à formação dos professores, a qual deveria ocorrer em cursos apropriados: “A formação dos professores de disciplinas de cultura geral, de cultura técnica ou de cultura pedagógica, e bem assim dos de práticas educativas, deverá ser feita em cursos apropriados” (BRASIL, 1942, art. 54).

Conforme menciona Machado (2008b), a formação destinada aos professores da EP, ao longo da história, caracteriza-se por cursos nomeados apropriados, especiais ou outros adjetivos semelhantes, indicando que tal formação deveria ter um tratamento à parte dos demais professores, demonstrando uma indefinição que se replica nos diversos dispositivos que virão a tratar o tema. Ainda, segundo Machado (2019, p. 206), “o termo especial carrega diferentes significados, pois pode dizer do que é próprio, exclusivo e reservado a algo, alguém ou situação, mas também pode exprimir o que é ocasional, eventual, não regular [...]”. Conforme a autora, este sentido dúbio se arrasta ainda hoje, pois ao longo da história a formação de professores para a EP não firma um lugar institucionalizado (MACHADO, 2019).

A formação continuada poderia ser compreendida como uma alternativa à formação dos professores, visto a garantia de cursos de aperfeiçoamento, especialização, estágios, bem como incentivos para realização de cursos, conforme é possível observar no § 5º da Lei Orgânica Industrial:

Buscar-se-á elevar o nível dos conhecimentos e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento e de especialização, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagem no estrangeiro (BRASIL, 1942, art. 54).

Há registros de viagens de estudos para cursos internacionais por meio de intercâmbio educacional entre o Brasil e Estados Unidos, o que deu origem à Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) (MACHADO, 2008b). O Serviço

Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), criado a partir das Leis Orgânicas de Ensino, tinha como prática pedagógica um “método de treinamento mediante imersão na indústria” (MACHADO, 2008b), o qual serviu como referencial didático aos professores da EP. Tal método foi introduzido pela CBAI, a qual exerceu influência na EP do Brasil, promovendo cursos aos professores e viagens técnicas aos Estados Unidos para os diretores das escolas técnicas industriais (MACHADO, 2008b).

Após o Estado Novo, o Ministério da Educação deu continuidade às reformas. Segundo a pesquisa realizada por Medeiros Neta et al. (2018a, p. 227), os decretos-leis deste período foram os seguintes:

- a)Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos;
- b)Decreto-lei n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal;
- c)Decretos-lei n. 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC;
- d)Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Observa-se, na *alínea d*, que o Ensino Agrícola foi regido pelo Decreto-lei, de nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, portanto, quatro anos após a constituição do ensino industrial. Em geral, as organizações dos decretos-leis eram semelhantes quanto à sua estrutura, portanto, assim como o Ensino Industrial, o Ensino Agrícola foi dividido em dois ciclos, sendo que, cada um desdobrava-se em cursos. As categorias de cursos do ensino agrícola eram: cursos de formação; cursos de continuação; e cursos de aperfeiçoamento (BRASIL, 1946, art. 7º).

O primeiro ciclo compreendia os cursos de formação de iniciação agrícola e mestria agrícola (BRASIL, 1946, art. 8º), destinados à preparação de operário agrícola e de mestre agrícola, respectivamente. O segundo ciclo era composto por duas modalidades de cursos de formação, sendo os cursos agrícolas técnicos e os cursos agrícolas pedagógicos (BRASIL, 1946, art. 9º). Estes últimos, destinavam-se à formação de docentes para “o ensino de disciplinas peculiares ao ensino agrícola” (BRASIL, 1946, art. 9º, § 2º) e de pessoal administrativo. Estes cursos, de formação de pessoal docente e administrativo, eram: curso de magistério de economia rural doméstica; curso de didática de ensino agrícola; curso de administração de ensino agrícola.

O capítulo III, da referida lei, dedicou dois artigos para tratar do corpo docente, sendo:

Art. 62. O corpo docente, nos estabelecimentos de ensino agrícola, compor-se-á de professôres e de orientadores.

Art. 63. A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes

preceitos:

1. Deverão os professôres das disciplinas de cultura geral e de cultura técnica e os das práticas educativas e bem assim os orientadores receber conveniente formação em cursos apropriados.
2. O provimento em caráter efetivo dos professôres e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola federais ou equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício das funções de professor ou de orientador nos estabelecimentos de ensino agrícola reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição no competente registro do Ministério da Agricultura.
4. E' de conveniência pedagógica que os professôres das disciplinas de cultura técnica que exijam esforços continuados e os orientadores trabalhem em regime de tempo integral
5. Será facultada a admissão de professôres e técnicos mediante a indenização por hora de aula (BRASIL, 1946).

Observa-se a menção a “cursos apropriados” no item 1 do art. 63, remetendo ao que até hoje vivenciamos quanto aos cursos especiais para a formação do professor da EP. Não há menção quanto à natureza metodológica destes cursos, exceto no art. 73:

Aos poderes públicos em geral incumbe:

[...] III. Promover a elevação de nível dos ensinamentos e da competência pedagógica dos professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino agrícola, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, pela organização de estágios especiais em estabelecimentos de exploração agrícola e pela concessão de bolsas de estudo para viagem ao estrangeiro (BRASIL, 1946, art. 73).

O quadro 1 apresenta alguns acontecimentos que marcaram a EP no Brasil, até o final da década de 1950:

Quadro 1: Períodos referentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (1909 - 1959).

ANO	ACONTECIMENTOS
1909	Criação das Escolas de Aprendizizes Artífices – Decreto 7.566
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e da Inspetoria do Ensino Profissional Técnico
1937	Lei 378 – transformação das Escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus Industriais
1941	Reforma Capanema – ensino profissional passa a ser considerado de nível médio
1942	Transformação dos Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas - Decreto 4.127
1959	Transformação das Escolas Industriais e Técnicas em Escolas Técnicas Federais

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado do Portal MEC, 2009.

Diante das lutas travadas ao longo da década de 1950 para o acesso ao ensino superior, de maneira que ultrapassasse a dualidade entre ensino propedêutico e ensino

profissional, foram aprovadas as leis de equivalência, como a Lei nº 1.821/1953 que garantiu, no art. 2º, o direito aos concluintes de cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, a ingressarem em qualquer curso superior. Pode-se considerar um avanço, tendo em vista a possibilidade de continuidade dos estudos, o que antes só era possível para cursos relacionados à formação técnica.

A Lei nº 3.552/1959 “Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura [...]” (BRASIL, 1959) e menciona o Conselho de Professores, um órgão de direção didático-pedagógica que tinha, entre suas competências, a responsabilidade de aprovar e fiscalizar o orçamento escolar; aprovar a organização dos cursos; atuar quanto aos sistemas de exames e promoções adotados na escola, entre outras atribuições de cunho administrativo. Por meio da atuação do Conselho de Professores houve alterações no currículo das instituições de ensino profissional, a fim de adaptar à realidade econômica da época (MEDEIROS NETA et al. 2018a).

Durante o turbulento período em que se sucedeu a queda do Estado Novo, em um contexto de redemocratização do país, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira foi gestada, porém foi promulgada somente no ano de 1961 e sofreu algumas reformulações, conforme segue.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases e os desdobramentos para a Educação Profissional

A tramitação LDB nº 4.024/61 teve início no ano de 1948, com um ideal de projeto em defesa da escola básica, descentralização do ensino e universidade pública como direito dos cidadãos, princípios do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) (BRZEZINSKI, 2010). Porém, o projeto ficou adormecido e voltou a um debate mais intenso a partir do substitutivo Carlos Lacerda no ano de 1958, vindo de encontro aos interesses do projeto original, o que acirrou o conflito entre grupos defensores do ensino público e do ensino privado, tendo sido aprovada em 20 de dezembro de 1961, no governo do presidente da república João Goulart (1961 - 1964). Não causa estranhamento pensar nessa disputa e o motivo pelo qual o projeto original ficou tramitando por longos dez anos, considerando interesses de um grupo em permitir que princípios e ideais de uma educação dual e classista constituísse a base da política educacional de 1961.

O Título VII – “Da Educação de Grau Médio”, da LDB nº 4.024/61, foi dividido em quatro capítulos, sendo o capítulo III referente ao Ensino Técnico, o qual abrangia os seguintes cursos, conforme dispunha o art. 47: agrícola; comercial; industrial. Os cursos eram organizados em dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e o colegial, com três anos (BRASIL, 1961, art. 49). Ainda “permanece a estrutura ensino secundário e ensino técnico no 2º ciclo do Ensino Médio, o primeiro reservado ao ensino propedêutico e o segundo, ao ensino profissionalizante [...]” (MEDEIROS NETA et al., 2018b, p. 175). É possível interpretar que se mantinha o compromisso com os setores da economia, tendo em

vista os cursos ofertados relacionados aos setores primário, secundário e terciário.

Com relação a formação dos professores, o capítulo IV da lei trata da formação do magistério para o ensino primário e médio. Para o ensino primário, a formação dos docentes ocorria em escola normal e para o ensino médio, os professores deveriam ter a formação nas faculdades de filosofia, ciências e letras. Já os professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico deveriam ter sua formação em cursos especiais de educação técnica, conforme explicitado no art. 59. Contudo, não há informações no texto da lei sobre estes cursos, os quais precisariam contar com diversos pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) e portarias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) a fim de serem posteriormente organizados, reforçando a dualidade no sistema formativo.

Chama especial atenção o art. 118 da LDB 4.024/61:

Enquanto não houver número suficiente de profissionais formados pelos cursos especiais de educação técnica, poderão ser aproveitados, como professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade (BRASIL, 1961, art. 118).

Este artigo vislumbrou a dificuldade em formar os professores a curto prazo, por meio dos cursos técnicos especiais, e abriu a possibilidade da docência para o profissional com notório saber, sem, portanto, formação pedagógica.

O quadro 2 apresenta um apanhado de pareceres e portarias, relacionados à formação de professores das disciplinas específicas da EP, como reflexo da LDB nº 4.024/61, com base em Machado (2008b):

Quadro 2: Documentos legais para a organização dos Cursos Especiais de Educação Técnica.

DOCUMENTO LEGAL	ANO	PRINCIPAIS DETERMINAÇÕES
Parecer nº 257	1963	Aprovou o Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina, destinado à área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais.
Portaria Ministerial nº 174	1965	Duração do Curso de Didática do Ensino Agrícola em, no mínimo, 180 dias letivos ou 800 aulas.
Parecer CFE nº 12	1967	Defendeu que os Cursos Especiais de Educação Técnica, previsto no art. 59 da LDB, eram para formar professores de disciplinas específicas, ou seja, o número de cursos especiais de formação docente seriam tantos quantos fossem as disciplinas dos cursos técnicos.

Portaria Ministerial nº 111	1968	Os cursos especiais poderiam ser cursados pelos portadores de diplomas de curso superior e os de nível técnico, desde que estes últimos tivessem, em seus currículos, as disciplinas que pretendiam lecionar. Determinou o mínimo de 720 horas/aula.
Parecer CFE nº 479	1968	Estabeleceu o currículo mínimo para a formação dos professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico e a mesma duração fixada para os professores do ensino médio, conhecido pelo esquema 3+1, na forma do Parecer nº 262/62.

Fonte: Elaborado pelas autoras, adaptado de MACHADO, 2008b.

Conforme Machado (2019, p. 206),

A LDB de 1961 tratou do assunto da formação de professores para a educação profissional, mas de forma distinta e discriminativa, pois 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.

Analisando o quadro 2, verifica-se que somente em 1963 foi publicado o Parecer nº 257, o qual aprovou o “Curso Especial de Educação Técnica em Cultura Feminina destinado à constituição do magistério para a área de Economia Doméstica e Trabalhos Manuais” (MACHADO, 2008b, p. 70). Machado (2008b) o identifica como o primeiro curso de educação técnica e relembra, a título de comparação, que a área de economia doméstica foi a que teve o maior número de concluintes na antiga Escola Wenceslau Braz.

A diferenciação da formação de professores para a EP, por meio de cursos especiais, tornou-se mais latente a partir do Parecer CFE nº 12/1967. Conforme é possível observar no quadro 2, a descrição do parecer aponta que deveriam ser criados tantos cursos especiais, quantas fossem as disciplinas dos cursos técnicos, reforçando, portanto, a formação fragmentada destinada aos professores das disciplinas de formação profissional.

Outra questão a ser comentada é o Parecer CFE nº 479/68, o qual pretendeu aproximar os cursos de formação de professores das licenciaturas, para a formação geral do ensino médio, e a formação de professores das disciplinas específicas da EP, para o ensino técnico, adotando, para tanto, o mesmo esquema apresentado no Parecer nº 262/62, prevendo uma formação de licenciatura nos cursos de bacharelado no esquema 3+1, ou seja, três anos de bacharelado e mais um ano para que o estudante se licenciasse.

A reforma universitária ocorrida em 1968, também contribuiu para a exigência da formação de professores para o ensino médio, seja para formação geral ou para a formação técnica, determinando que todos fossem formados em curso de nível superior (MACHADO, 2008a). Porém, conforme pode-se acompanhar ao longo da história da EP, a carência de profissionais habilitados fez com que normas complementares permitissem

exames de suficiência, a fim de conferir a habilitação, prevendo um prazo de cinco anos para a regularização da situação dos professores das disciplinas técnicas, que não fossem diplomados em nível superior. Contudo, segundo Machado (2008a), essa exigência não foi atendida. A carência de profissionais habilitados em nível superior permaneceu, o que resultou no Decreto-lei nº 655/69, o qual anunciou em sua ementa: “Estabelece normas transitórias para execução da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968” (BRASIL, 1969). Esta lei refere-se a reforma universitária, antes mencionada, a qual, entre outras, trazia a seguinte determinação:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialista destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior (BRASIL, 1968, art. 30).

Assim sendo, o Decreto-lei nº 655/69 estabeleceu normas para o que o dispositivo legal da reforma universitária fosse executado, autorizando o MEC a organizar os cursos de que trata o referido artigo e prevendo a extinção dos cursos de educação técnica, se comprovado número suficiente de professores em nível superior. Diante de tal autorização, foi aprovado o Decreto-lei nº 616, de 9 de junho de 1969, autorizando o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional (CENAFOR), tendo como finalidade:

[...] a preparação e o aperfeiçoamento de docentes, técnicos e especialistas em formação profissional bem como a prestação de assistência técnica para a melhoria e a expansão dos órgãos de formação e aperfeiçoamento de pessoal existente no País (BRASIL, 1969, art. 3º).

Começaram, então, a ser planejados os cursos emergenciais denominados Esquema I “[...] para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior [...]” (MACHADO, 2008a, p. 12), e Esquema II, “[...] para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico” (MACHADO, 2008a, p. 12), por meio de Portaria Ministerial no início da década de 1970 (MACHADO, 2008a).

A LDB nº 4.024/61, que já vinha sofrendo alterações, teve outras mais contundentes, principalmente no ensino de segundo grau. Desta forma, a Lei nº 5.692/71 tornou compulsório o ensino profissionalizante para todas as escolas de segundo grau.

Ensino Profissional compulsório: a Lei nº 5.692/71 e os seus reflexos para a formação de professores

No período entre os anos de 1964 até 1985, o Brasil viveu sob o regime de governos militares, e houve um grande incentivo às empresas privadas, o que gerou a necessidade de formação de mão-de-obra qualificada. Conforme Manfredi (2016, p.76) “A perspectiva tecnicista dos projetos de desenvolvimento deste período fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais [...]” para o desenvolvimento de projetos de formação profissional de curto prazo. Além disso, havia também, o interesse em viabilizar uma reforma no sistema escolar, fazendo com que os governos militares protagonizassem o projeto de reforma ocorrido por meio da Lei nº 5.692/71 (MANFREDI, 2016).

Esta reforma, especialmente no ensino secundário, previa a oferta do ensino profissional de maneira compulsória, equiparando o curso secundário e os cursos técnicos. Com a mudança repentina da política educacional e, sem tempo para a preparação adequada de corpo docente, a lei estabeleceu programas de aperfeiçoamento de professores, que deveriam ocorrer entre os períodos letivos regulares.

O artigo 30 da Lei nº 5.692/71 prevê a formação de professores:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em cursos superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, art. 30).

Mesmo com a exigência de formação mínima em curso superior para docentes do ensino de segundo grau, artigos posteriores da mesma lei apresentaram flexibilização da formação, tendo em vista a mesma justificativa já anunciada na LDB nº 4.024/61, no que diz respeito a possível falta de professores, conforme é possível observar no artigo 77: “[...] quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário [...]” (BRASIL, 1971). A não observância das habilitações dos docentes demonstrava a precarização pela qual a prática dos professores estava submetida.

E, ainda, com referência à formação de professores na Lei nº 5.692/71, expõe o art. 78:

Quando a oferta de professores licenciados não bastar para atender às necessidades do ensino, os profissionais diplomados em outros cursos de nível superior poderão ser registrados no Ministério da Educação e Cultura, mediante complementação de seus estudos, na mesma área ou em áreas afins, onde se inclua a formação pedagógica, observados os critérios estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1971, art. 78).

Desta forma, observa-se a ausência de planejamento anterior destinado a ampliação do contingente de professores formados para as disciplinas especializadas que pudessem atender a expansão realizada no ensino técnico, gerando medidas emergenciais para a atuação de professores nesta modalidade.

No mesmo ano (1971), o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu parecer acerca da formação dos professores de disciplinas especializadas do segundo grau. Como resultado deste parecer, a Portaria nº 432/71 fixou que os professores destas disciplinas seriam formados em nível superior, por meio dos Esquemas I e II, cursos estes já planejados como cursos emergenciais, por ocasião da reforma universitária (Lei nº 5.540/68) em que havia a previsão de formação dos professores das disciplinas, gerais ou técnicas, em nível superior. O Esquema I era o curso “[...] para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior [...]” (MACHADO, 2008a, p. 12), e o Esquema II, “[...] para técnicos diplomados e (os cursos) incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico” (MACHADO, 2008a, p. 12).

Com a necessidade de ampliar o número de docentes formados, os Esquemas I e II foram adotados como solução transitória, dando a possibilidade de o técnico de nível médio atuar com as disciplinas ligadas às práticas de laboratórios e oficinas, com o registro de Colaboradores de Ensino, com validade de três anos, incluindo a obrigatoriedade em frequentar o Esquema II a fim de receberem o diploma de licenciatura curta⁴. Para as disciplinas de natureza teórica, os graduados poderiam obter o registro como docentes de segundo grau, com o prazo de um ano para apresentar o diploma de licenciado pelo Esquema I (BRASIL, 1975 In: BRASIL, MEC, 1978).

O passo seguinte foi tratar do currículo mínimo para a formação de professores, publicado via Parecer CFE nº 1.073/72, que resultou em diversas consultas a respeito dos registros profissionais e da própria formação dos docentes para atuação no ensino técnico e, conseqüentemente, acarretou na publicação de uma série de pareceres (MACHADO, 2008b). O Quadro 3, com base em Machado (2008b), apresenta a seqüência de pareceres, emitidos pelo CFE:

Quadro 3: Pareceres do CFE sobre registro de professores e continuidade de estudos.

PARECERES CFE	ANO	ASSUNTO
3.761	1974	Currículo mínimo para a formação de professores da área econômica primária.
3.771	1974	Formação de docentes de disciplinas específicas do ensino médio técnico.
3.774	1974	Disciplinas específicas do ensino de 2º grau.

⁴ Com a extinção da licenciatura curta, pela LDBEN 9.394/96, o Esquema II passou a habilitar com a licenciatura plena.

3.775	1974	Formação e aperfeiçoamento de professores do ensino comercial
1.886	1975	Continuação de estudos para professores de artes práticas da habilitação industrial e ingresso no Esquema II.
1.902	1975	Ingresso de diplomados em nível superior em cursos de Esquema I.
2.517	1975	Complementação de estudos em licenciatura plena, para licenciados em cursos de curta duração, por meio do Esquema II.
51	1976	Possibilidade da complementação pedagógica, prevista para os cursos do Esquema I, ser aplicada a qualquer diplomado em nível superior.
532	1976	Registro do professor de disciplinas especializadas do 2º grau.

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado de MACHADO, 2008b, p. 75 – 76.

Em 1977, a Resolução CFE nº 3 previu a criação de curso de licenciatura plena para a formação especial de segundo grau:

Art. 9º [...] as instituições de ensino que mantenham os cursos previstos pelos Esquemas I e II [...] deverão, no prazo máximo de três anos, a partir da vigência desta resolução, adaptar-se às disposições desta Resolução, mediante a transformação dos mesmos em licenciatura (MEC-SEG/FGV, 1978, p. 102).

Conforme se observa no artigo 9º da Resolução nº 3/77, até 1980 os cursos Esquema I e II deveriam ser transformados em licenciatura, porém, o prazo foi flexibilizado até resultar na extinção desta possibilidade (MACHADO, 2008a), em nova resolução no ano de 1982, tornando opcional a formação dos professores da formação especial do ensino de segundo grau, tanto pelos Esquemas I e II, quanto pela licenciatura plena.

A discussão da formação em torno do ensino de segundo grau, o qual se tornou profissionalizante, sem as condições para que isso ocorresse nas escolas públicas do Brasil, na década de 1970, provoca reflexões ainda hoje, meio século após, de que a formação de professores para a EP é alvo de intensa disputa, o que faz com que ainda não se tenha políticas mais duradouras para a formação dos professores desta modalidade de ensino.

O ensino profissionalizante compulsório só foi revisto no ano de 1982 com a Lei nº 7.044, durante o governo de João Baptista Figueiredo, último presidente do regime militar. De lá para cá, outras iniciativas foram tomadas com relação à formação dos professores das disciplinas específicas da EP, porém a pauta para a constituição de licenciaturas não avançou para uma situação de superação da provisoriidade, o que é possível observar na legislação atual, em sequência.

A Educação Profissional a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Sem a pretensão de haver mencionado todos os textos legais, procurou-se fazer, até aqui, um trajeto com vistas a refletir acerca de alguns desígnios da atualidade.

O quadro 4 apresenta alguns acontecimentos referentes à EP, da primeira à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Quadro 4: Alguns acontecimentos referentes à Educação Profissional (1961 - 1996).

ANO	ACONTECIMENTOS
1961	LDB 4.024 – profundas mudanças na política da educação profissional
1971	Torna o segundo grau técnico profissional, compulsoriamente
1994	Transformação das escolas técnicas federais e escolas agrícolas federais em CEFETs; Lei 8.948 veda a expansão da educação profissional na esfera federal.
1996	LDBEN 9.394 dispõe a educação profissional em capítulo próprio.

Fonte: Elaborado pelas autoras. Adaptado do Portal MEC, 2009⁵.

A LDBEN nº 9.394, foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, no primeiro mandato do presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. No entanto, as discussões e tramitações tiveram início no princípio da década de 1990, com a participação de grupos sociais e setores ligados à educação (MANFREDI, 2016) com a intenção de organizar a educação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, já que a educação nacional ainda estava regulamentada pelas leis criadas no período da ditadura militar (1964 – 1985).

O capítulo III da LDBEN nº 9.394/96 refere-se à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual “integra-se aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, art. 39)⁶. O artigo 39 define que a EPT oferta cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2008), sendo uma modalidade de ensino que abrange desde a educação básica até os cursos de pós-graduação, além de cursos de qualificação profissional.

O artigo 36, que trata do ensino médio, foi acrescido dos artigos 36 A, 36 B, 36 C e 36 D, pela Lei nº 11.741/2008, a fim de reconhecer a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) como parte da educação básica e não apenas complementar a ela, como na época da aprovação da LDBEN. Esta alteração ocorreu devido à aprovação do

⁵ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf> Acesso 26 jun. 2022.

⁶ Esta redação foi dada pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, a qual alterou dispositivos da LDBEN nº 9.394/96 no que tange a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos e a Educação Profissional e Tecnológica que antes era denominada Educação Profissional.

Decreto nº 5.154/2004, tendo amenizado as perdas, especialmente no que se refere ao Ensino Médio Integrado (EMI), já que desde o Decreto nº 2.208/97, a EP havia ficado restrita aos cursos concomitantes e sequenciais ao ensino médio, mas não integrados a ele.

Durante a vigência do Decreto nº 2.208/97, portanto no ano subsequente à aprovação da LDBEN atual, o artigo 9º fazia a seguinte referência quanto aos professores:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas especiais de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1997, art. 9º).

Percebe-se que o artigo referencia a experiência profissional mais que a formação do professor, e menciona instrutores e monitores como ministrantes de disciplinas do currículo do ensino técnico, o que faz com que se remeta a atual Resolução nº 1/2021, visto que esta prevê a colaboração de instrutores para atuar junto aos docentes da EPTNM e dos Cursos Superiores de Tecnologia, observando-se o ir e vir das normas.

Ao longo de dois períodos do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 - 2010), marcos regulatórios para a EPT foram criados⁷e/ou modificados. O Decreto nº 5.154/2004 retomou o EMI, o que foi considerado um avanço importante para a EPT, mesmo mantendo as formas concomitante e subsequente, mencionadas no Decreto nº 2.208/97, e a Lei nº 11.741/2008 foi aprovada, a fim de incorporar as mudanças previstas no Decreto nº 5.154/2004.

De acordo com Moura (2014), o lapso de tempo entre o decreto e a lei que apontava a integração do Ensino Médio com a EP foi extenso, perfazendo um total de quatro anos. Mesmo reconhecendo os avanços, o autor faz uma crítica quanto ao tempo da retomada de discussões importantes, após a publicação do referido decreto:

[...] a proposta de integração não chegou plenamente ao “chão da escola”, de maneira que os docentes desse campo, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de se apropriar dos fundamentos dessa oferta educacional, comprometendo a sua atuação nesse campo (MOURA, 2014, p. 51).

O excerto reforça a defesa de espaços formativos e contínuos no ambiente de atuação dos educadores, pois embora a revogação do Decreto nº 2.208/97 tenha sido providencial e o Decreto nº 5.154/2004 tenha significado avanços importantes, houve

⁷ Para um maior aprofundamento sobre as políticas para a Educação Profissional no Brasil, compreendendo desde os povos nativos até o final do governo de Luís Inácio Lula da Silva, sugere-se ver Manfredi (2016).

contradições e tentativas de propostas que significavam aproximações com a política da década de 1990. O Decreto nº 5.154/2004 não apresentou artigo referente à formação de professores. Além do mais, manteve cursos com saídas intermediárias, com etapas de terminalidade, possibilitando a obtenção de certificados de qualificação, tal qual o Decreto nº 2.208/97.

Na época, a implantação do EMI não foi algo fácil, já que as discussões ainda eram lentas e não eram acessíveis às instituições de maneira que os profissionais da educação pudessem se apropriar dos seus fundamentos e fazer as discussões necessárias. Houve algumas iniciativas do governo federal visando a implantação do EMI nos Estados, como o programa Brasil Profissionalizado (MOURA, 2014). Neste contexto é importante salientar a importância de formação continuada para contribuir com a apropriação de discussões em torno das políticas educacionais, pois “a capacidade de análise e intervenção da realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da organização coletiva, outro projeto de sociedade” (KUENZER, 2011, p. 678).

Estas e outras críticas foram amplamente debatidas ao longo das discussões para a elaboração das Diretrizes para EPTNM, por meio da Resolução nº 6, aprovada no ano de 2012. O título IV da Resolução CNE/CEB nº 6/2012⁸, reservado à formação docente, considerava que a formação de professores “[...] realiza-se em cursos de graduação e programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação [...]”. A expressão “outras formas” ainda hoje costuma gerar dúvidas e ampliar as possibilidades de formação inicial para a docência, enfraquecendo as licenciaturas. Quanto a esta questão, o § 1º previu que os sistemas de ensino deveriam promover a formação, conjuntamente com o MEC e as instituições de ensino superior (BRASIL, 2012). O § 2º referia-se aos professores graduados, não-licenciados, que atuam na docência da EPTNM, dizendo que: “[...] é assegurado 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 [...]”. A resolução trouxe algumas excepcionalidades a respeito da formação do professor graduado, não licenciado, da EPT:

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 (BRASIL, 2012, art. 40, § 2º).

Estas possibilidades foram previstas em caráter excepcional, com prazo até o ano de 2020. Os professores, portanto, teriam oito anos para concluir formação que os

⁸ A Resolução CNE/CB nº 6/2012 foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 1/2021.

habilitassem à docência, pairando alguma esperança de que, dado a excepcionalidade exposta na Resolução nº 6/2012, a proposta de formação de professores para a EPT avançasse, especialmente considerando o ingresso de novos professores na Rede Federal, a partir da criação dos Institutos Federais, com a aprovação da Lei nº 11.892/2008. Porém, o antigo problema da formação dos professores da EP ainda permanece.

A Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual altera a LDBEN nº 9.394/96 e institui a política para a implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral, impacta o currículo do ensino médio, o qual deve partir do proposto na BNCC e de cinco itinerários formativos “escolhidos” pelos estudantes a serem trilhados ao longo de sua formação no Ensino Médio, sendo o quinto itinerário o da formação técnica e profissional. Em uma análise comparativa entre a Lei nº 13.415/2017 e o já mencionado Decreto nº 2.208/97, no que tange às alterações sofridas no artigo 36 da LDBEN nº 9.394/96, a partir da aprovação da lei de 2017, percebe-se aproximação entre estes dispositivos quando, no § 6º da Lei 13.415/2017 há ênfase nas vivências práticas no setor produtivo, remetendo à ideia de legislações anteriores em priorizar a demanda do mercado, permitindo que se considere a EP como um ensino com ênfase instrumental.

Outra questão que requer reflexão está disposta no inciso II da Lei de 2017, ao mencionar a certificação intermediária de qualificação para o trabalho, prevendo etapas com terminalidade. Comparando com o Decreto nº 2.208/97, percebe-se aproximação entre os dispositivos, tendo como exemplo o § 8º que prevê a possibilidade de oferta de formação técnica e profissional em parceria com outras instituições, remetendo, portanto, aos módulos do Decreto de 1997, os quais poderiam ser cursados em diferentes instituições, em etapas com terminalidade, certificando-os como qualificação profissional.

Há o entendimento de que há idas e vindas nas normas ao longo do tempo, como a possibilidade de parcerias público-privadas e o não investimento no EMI, a exemplo do que ocorreu na legislação educacional da década de 1990. E, indo além, Ramos e Frigotto (2017, p. 30) afirmam que a Lei nº 13.415/2017 “assimila e amplia todos os retrocessos das contrarreformas de Capanema, da ditadura empresarial militar e do decreto 2.208/1997, que sanciona em lei a dualidade do ensino médio”, pois ao dividir o currículo do Ensino Médio em formação geral, pela BNCC e formação específica, pelos itinerários formativos, a Lei em questão ameaça o EMI. Neste sentido, a formação de professores também é objeto de revisões normativas, haja vista a necessária formação conforme os interesses expostos nas reformas.

O Título VI da LDBEN nº 9.394/96, teve a inclusão do inciso IV, pela Lei nº 13.415/2017, considerando

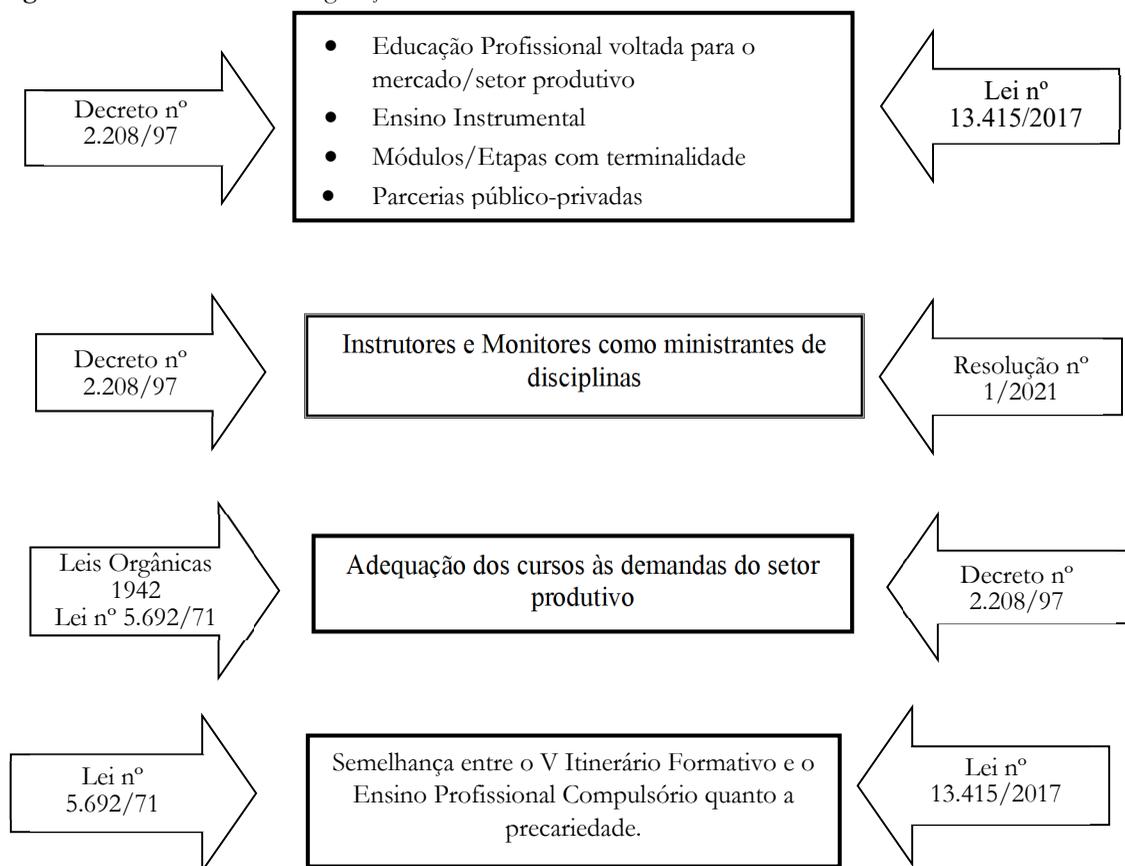
[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas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

A inserção de profissionais que nem sempre veem a docência como profissão principal, pode acarretar em um professor não engajado nas pautas e diversas atividades de uma instituição de ensino. A Resolução nº 1/2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da EPTNM, prevê que a formação inicial deve levar em consideração as competências gerais e específicas, tendo como referência dimensões como: o conhecimento profissional; a prática profissional e o engajamento profissional. Estas dimensões e o alinhamento com a BNCC pretendem a formação dos docentes da EPT, voltada para competências, com um viés pragmático, aliado aos interesses do mercado e não considerando os princípios e as concepções da EPT.

O artigo 2º, da Resolução CNE/CP nº 1/2022, menciona que a EPTNM contém especificidades que exigem que o docente desenvolva:

- I - competências pedagógicas, necessárias para conduzir jovens e adultos nas trilhas da aprendizagem, visando à constituição de competências profissionais em contextos cada vez mais complexos e exigentes;
- II – competências específicas da sua atividade profissional, correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica em que exercer a docência, para poder fazer escolhas relevantes do que deve ser ensinado e aprendido para que o concluinte do curso possa responder, de forma original e criativa, os desafios diários de sua vida profissional e pessoal, como cidadão trabalhador;
- III – competências relacionadas com as bases científicas e tecnológicas, que fundamentam a atividade profissional correspondente à Habilitação Profissional, Eixo ou Área Tecnológica de sua docência; e
- IV – atitudes e valores da cultura do trabalho, em função de vivência e efetiva experiência profissional no mundo do trabalho (BRASIL, 2022, p. 2).

O inciso I não ultrapassa a proposta de uma formação docente que conduza o estudante na trilha das competências para o mercado, comprovando que não há indícios de uma formação crítica. Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Gerais para a EPT, apresentadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2021, admitem como comprovação para atuar na docência na EPT a experiência de cinco anos, reforça o notório saber e admite, também, instrutores com comprovada experiência técnica, com o intuito de atuar em cursos de qualificação profissional e como colaboradores dos professores. Diante das análises e comparações expostas, em normas de diferentes épocas, a figura 1, procura demonstrar algumas idas e vindas destas normas, detectadas neste estudo:

Figura 1: As idas e vindas na legislação educacional

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Considerações Finais

Viajar pela história da educação é um desafio que requer estudo quanto aos contextos sociais de cada época. Neste sentido, se tornam cada vez mais importantes as pesquisas que se debruçam sobre a história, aliada a uma análise da legislação educacional. É um compromisso e uma responsabilidade manter vivas as discussões e propiciar as reflexões críticas acerca dos acontecimentos que se percebem como não lineares, intencionalidade esta perseguida ao longo deste estudo histórico e normativo, que buscou discutir a formação de professores para e da EPT.

Entende-se que as normas existem para que a sociedade seja organizada e, a partir dos costumes elas se ajustam, são alteradas, substituídas. Costumamos compreender as normas como um conjunto de leis, decretos, portarias e tantos outros documentos elaborados e aprovados em prol da população, a partir de seus costumes, para atender seus

interesses. Porém, em um pensamento crítico, é possível perceber que nem sempre os textos legais, preveem, em seus dispositivos, normas que venham ao encontro dos anseios de toda a população. Há uma parcela que, algumas vezes, não são contempladas com as alterações legais e esta é uma afirmativa que se comprova a partir das análises aqui realizadas em que as idas e vindas nas normas podem gerar desconfiança a cada reforma nas políticas, não as percebendo como políticas permanentes de Estado, mas sim como políticas de governos, com avanços e retrocessos nos textos dos dispositivos legais ao longo das décadas a exemplo da histórica discussão acerca da formação que habilite professores que atuam (ou atuarão) na EPT, sem, no entanto, uma definição duradoura.

Na educação, a reflexão que suscita é que habitualmente as leis e reformas são aprovadas sem antes pensar na formação de professores que muitas vezes serão os atores da norma. Se não há possibilidades de formar o corpo docente previamente, como colocar em prática reformas que preveem mudanças tão intensas? E, diante da precariedade nas políticas de formação, não seria a formação continuada uma alternativa, se planejada e praticada antes de consolidar as reformas? Além disso, as reformas e mudanças na educação não deveriam passar pelas percepções e vozes dos professores, estudantes e comunidade? Ficam os questionamentos e a reflexão para seguirmos pensando a formação dos professores, especialmente da EPT, visto ser um tema que se mostra de difícil solução ao longo da história.

Referências

- BRASIL. **Constituição de República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566 de 23 setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da Republica Escolas de Aprendizizes Artifices, para o ensino profissional primaria e gratuito. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 12 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 616 de 9 de junho de 1969**. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento para a Formação Profissional – CENAFOR – e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-616-9-junho-1969-374376-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 19 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 655 de 27 de junho de 1969**. Estabelece normas transitórias para execução da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-655-27-junho-1969-374395-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 19 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 22 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 22 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm Acesso 16 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953.** Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatuizada-pl.html> Acesso em 16 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959.** Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaatuizada-pl.html> Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em 14 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 19 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.672 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm Acesso em 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm#art2 Acesso em 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 15 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em 14 dez. 2021.

BRASIL. MECSEG/FGV. **Curso emergencial de licenciatura plena para graduação de professores de habilitações básicas:** subsídios para formação pedagógica-módulos para professores. Novembro, 1978. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002950.pdf> Acesso 23 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 28 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file> Acesso em 06 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União. Ed. 3, seção 1, p. 19. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acesso em 04 jul 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 6 de maio de 2022.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=236781-rcp001-22&category_slug=maio-2022-pdf&Itemid=30192 Acesso em 07 jul. 2022.

BRASIL. PORTAL MEC. **Linha do tempo Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf> Acesso em 28 jun. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tes/a/TNWFnmD9yYcPCsbfLX4sXrz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 28 de jun. 2022.

KUENZER, Acácia Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br> Acesso 05 jul. 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n. 1, p. 8 - 22. Brasília: MEC, SETEC, jun. 2008a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf Acesso em 14 dez. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas. In: **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Educação Superior em debate.** Brasília, INEP, 2008b. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_superior/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica.pdf. Acesso em 14 dez. 2021.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação docente para a educação profissional: limites e possibilidades de institucionalização. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 200-216, out./dez. 2019. Disponível em <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13061>. Acesso em 27 dez. 2021.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais et al. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da

reforma Capanema às Leis de Equivalência. **Holos**, ano 34, vol. 4, 2018a, p. 223- 235. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em 16 jun. 2022.

MEDEIROS NETA, Olívia Morais et. al. A educação profissional nas leis de diretrizes e bases da educação: pontos e contrapontos. **Holos**, ano 34, vol. 4, 2018b, p. 172 – 189. Disponível em <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6982>. Acesso em 16 jun. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Coleção Formação Pedagógica, vol. III, Curitiba: IFPR-EAD, 2014. Disponível em <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Trabalho-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Docente.pdf>. Acesso em 8 dez. 2021.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, ES. a. 14, v. 19, p. 26-47, jul./dez. 2017.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta; VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.