



Recebido: 25/02/2022 | Revisado: 02/03/2022 | Aceito: 10/03/2023 | Publicado: 23/03/2023



This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Um histórico de discontinuidades nas políticas educacionais

Teaching in Professional and Technological Education: a history of discontinuities in educational policies

SENA, Francisco das Chagas de. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFRN)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Aracati. Rodovia CE-040, Km 137,1 s/n Aeroporto - Conj. Hab. Dr. Abelardo Filho - Aracati-CE - Brasil. CEP: 62.800-000 / Telefone: (88) 3303-1200 / E-mail: francisco.sena@ifce.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3653-9767>

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Doutor em Educação (UFRN)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Mossoró. R. Raimundo Firmino de Oliveira, 400 - Conjunto Ulrick Graff, Mossoró-RN, Brasil. CEP: 59628-330 / Telefone: (84) 3422-2652 / E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9721-9812>

Resumo

Neste artigo, tem-se como objetivo discutir as políticas educacionais voltadas à formação de docentes para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ao longo da existência da Rede Federal. A pesquisa é classificada como bibliográfica, exploratória e documental. Constatou-se que, ao longo de mais de um século, as ações tomadas pelo poder público federal se caracterizaram pela sua discontinuidade, sendo, muitas vezes, acompanhadas pelos adjetivos especial ou emergencial. Em sua maioria, eram cursos com uma curta carga horária e em função das necessidades do capital. Na atualidade, percebem-se alguns avanços, apesar de a legislação direcionada para a EPT tenha dado ênfase ao chamado notório saber, evidenciando que a experiência profissional tem sido considerada mais importante que a formação acadêmica desses docentes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica, Formação de professores, Políticas educacional, História da Educação.

Abstract

In this article, the objective is to discuss the educational policies aimed at the training of teachers to work in Vocational and Technological Education, throughout the existence of the Federal Network. The research is classified as bibliographic, exploratory and documental. It was found that, for over a century, the actions taken by the federal public power were characterized by discontinuity, often accompanied by the adjectives special or emergency. Most of them were courses with a short workload and in function of the needs of capital. Nowadays, some advances can be seen, although the legislation directed to Vocational and Technological Education has emphasized the so-called notorious knowledge, showing that professional experience has been considered more important than the academic background of these teachers.

Keywords: Professional and Technological Education, Teacher Training, Educational Policies, History of Education.

Introdução



Dentre as políticas voltadas à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas primeiras décadas do século XXI, merece destaque a expansão e interiorização das instituições federais formadoras para o mundo do trabalho. Se, há mais de um século, a história dessa oferta inicia com a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, pelo então presidente Nilo Peçanha, os últimos números que tivemos acesso no Portal do Ministério da Educação nos mostra que atualmente o quantitativo é de 656 unidades, distribuídas por todos o país (BRASIL, 2023). Desse quantitativo, em torno de 500 foram inauguradas já no século atual.

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica¹ (RFEPCT) é vista com bons olhos pela maioria dos pesquisadores e pela sociedade, por ampliar a possibilidade de levar uma educação diferenciada para os recônditos distantes do Brasil, daí ser percebida por Pacheco (2011) como uma revolução. Mas, essa expansão também acentuou um problema que existe há séculos: a carência de formação de docentes para atuar nessa modalidade de ensino.

Nosso objetivo, neste artigo, é discutir as políticas educacionais dirigidas à formação de professores e criadas ao longo dos mais de cem anos de existência da RFEPCT. Obviamente, tal discussão é muito ampla e, por isso, não será possível aprofundarmos nos detalhes. Dessa forma, pontuaremos algumas medidas relevantes para a história da formação docente para a EPT que poderão ser aprofundadas em trabalhos posteriores.

Metodologia

A partir do objetivo exposto anteriormente, essa pesquisa pode ser caracterizada como bibliográfica, realizada em livros e periódicos na área de educação, mais especificamente, da EPT; e exploratória, visto que proporciona “[...] uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2012, p. 27). Também consultamos documentos oficiais produzidos pelo governo federal e que estão disponibilizados na internet. Estes foram examinados criticamente considerando o contexto histórico em que foram produzidos, pois, como afirma Barros (2020, p. 8), na análise de um documento devem ser considerados “[...] os

¹ Apesar da existência de uma rede de instituições federais voltadas à formação para o trabalho, essa rede foi oficialmente criada Lei nº 11.892/2008 na gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (BRASIL, 2008). Mesmo assim, costuma-se denominar de Rede Federal o conjunto de instituições de ensino profissional ainda antes dessa Lei, como o faremos neste artigo.



processos que os moldaram e constituíram no tempo, as ideias e ações que o atravessam de muitas maneiras deixando suas marcas ou inscrevendo-se como possibilidades de representações futuras”.

Resultados e discussões

De modo geral, a formação de professores no Brasil tem sido atravessada por uma “[...] precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2009, p. 148).

No que tange à formação de professores para atuar na EPT, é preciso mencionar que as perspectivas formativas por parte do Estado brasileiro para essa modalidade de ensino têm acontecido de forma incipiente, visto que foram “poucas e descontínuas” (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 623).

Souza e Rodrigues (2017), ao fazerem um histórico de como se deu essa formação no decorrer do século passado, identificaram a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, em 1917, no Rio de Janeiro, como a primeira iniciativa governamental com fins de formar professores, mestres e contramestres para escolas de ensino profissional. No entanto, essa instituição foi extinta em 1937, sob o argumento de que não atendia às pretensões do setor industrial da época (FONSECA, 1961).

A industrialização recebeu um forte incentivo do governo de Getúlio Vargas, e, por isso, foi construída, em 1942, no lugar daquela Escola Normal, a Escola Técnica Nacional, que “[...] tinha como finalidades a formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional em crescimento, além da preparação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial” (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 625). Destacamos que a formação de técnicos era vista, pelo presidente Vargas, como uma urgência, daí a organização desse ensino mediante a Lei Orgânica do Ensino Industrial, criada pelo Decreto-Lei nº 4.073/1942, que, juntamente com outros, caracterizaram a Reforma Capanema.

Em 1946, o Ministério da Educação e Saúde Pública firmou um acordo de cooperação educacional com os Estados Unidos, resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI). No ano seguinte, conforme



Machado (2013), a CBAI criou, no Rio de Janeiro, o Primeiro Curso de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Industrial, com a duração de um ano e três meses, destinado ao corpo docente das escolas federais que atuavam no Ensino Industrial.

Outras ações se seguiram, a exemplo da instalação, em 1957, em Curitiba-PR, do Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, responsável por ofertar cursos de aperfeiçoamento para professores de diversas partes do Brasil, que atuavam em várias especialidades. Também é importante destacar que nos centros econômicos mais desenvolvidos ocorreram algumas iniciativas dos governos estaduais e/ou municipais com esse objetivo (SOUZA; RODRIGUES, 2017).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/1961, legitimou a dualidade educacional brasileira quando se tratou de formação para o trabalho. No artigo 59 dessa LDB estabeleceu-se a separação dos espaços de formação dos professores que atuariam no Ensino Médio Técnico e no Ensino Médio propedêutico. Para estes últimos, a preparação aconteceria nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e, para os primeiros, nos cursos especiais de educação técnica (BRASIL, 1961). Para Machado (2013, p. 350), “A ideia de tratamento diferenciado e de curso especial foi, portanto, não só reforçada [...] de forma que até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Vale salientar que o caráter imediatista e reducionista da formação de professores para a EPT foi amparado em uma concepção pedagógica tecnicista, que, conforme Saviani (2013, p. 381), “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional”.

Duas grandes mudanças na educação brasileira foram promovidas pelos governos militares: a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). Quanto à primeira, esta fixou, em seu artigo 30, maiores exigências para a formação de professores para o magistério de 2º grau, preconizando que este deveria ocorrer em instituições de nível superior para disciplinas gerais ou técnicas (SOUZA; RODRIGUES, 2017). Mas, no ano seguinte, o Decreto-lei nº 464/1969 flexibilizou essa lei ao determinar que



[...] enquanto não houvesse número bastante de professores e especialistas formados em nível superior, a habilitação para a docência no ensino técnico poderia ser feita mediante *exame de suficiência* realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação (MACHADO, 2013, p. 352, grifo nosso).

Diante disso, os professores que se encontravam em exercício no ensino técnico, mas sem a habilitação necessária, deveriam regularizar a situação em um prazo de cinco anos. Para tal fim, o MEC criou a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), em 1969, que, segundo Machado (2013), tornou-se a agência executiva do Departamento de Ensino Médio do MEC, responsável por organizar e monitorar os projetos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica.

Em 1970, foram criados os cursos emergenciais Esquemas I e II. Os primeiros eram voltados aos portadores de diploma de nível superior, mas que não tinham uma formação pedagógica; os cursos do Esquema II eram destinados aos portadores de diploma de técnico industrial de nível médio, e, nesses casos, além das disciplinas constantes no Esquema I, era necessário cursar as disciplinas de conteúdo e correlativas.

Atrelado a isso, também em 1970, foi expedido o Parecer CFE 74/1970 que disciplinava acerca das cargas horárias para os cursos de formação de professores para o ensino técnico, ficando estabelecida uma carga horária de 1.600 horas/aula, em um período de nove meses; e para aqueles que já tivessem formação técnica específica em nível médio ou superior, cursos de 800 horas/aula integralizáveis em cinco meses (MACHADO, 2013). Isso demonstrava, conforme Souza e Rodrigues (2017) a urgência que o governo militar tinha em formar professores de modo a atender aos interesses do capital, visto que havia incentivos à vinda de empresas multinacionais para o Brasil e isso demandava qualificação dos recursos humanos.

O crescimento da economia² e a consequente urgência em qualificar mão de obra para o mercado de trabalho abriram caminho para a promulgação da Lei nº 5.692/1971, reformando o ensino de 1º e 2º graus.

Essa lei promoveu, dentre outras inovações, a profissionalização universal e compulsória para todo o ensino médio, delegando à educação a função de qualificar os recursos humanos para atender às necessidades do mercado de trabalho em plena expansão. A lei também gerou uma demanda por

² Nessa época, “o crescimento econômico acelerou-se, configurando o que foi chamado de ‘milagre brasileiro’. Os militares forjaram as palavras de ordem ‘Brasil grande’ e ‘Brasil potência’, criando um clima de euforia [...]” (SAVIANI, 2013, p. 374)



formação de professores para as disciplinas especializadas e muitas instituições de ensino superior demonstraram interesse nessas ofertas emergenciais (SOUZA; RODRIGUES, 2017, p. 630).

Segundo Moura (2007), na prática, a compulsoriedade ficou restrita ao setor público, especificamente em relação às escolas ligadas aos sistemas de ensino estaduais e federal, e, com um detalhe: apenas as instituições federais - ETF (Escolas Técnicas Federais) e EAF (Escolas Agrotécnicas Federais) - conseguiram efetuar essa profissionalização. Segundo o autor, isso foi possível devido ao financiamento adequado e corpo docente especializado que tais instituições dispunham na época, ao contrário do que ocorria nas escolas estaduais. Quanto às privadas, estas continuaram atendendo às elites, com ênfase em uma estrutura curricular propedêutica.

No final da década de 1970, por via da Lei nº 6.545/1978, as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação e Tecnologia, os CEFET. Para Machado (2013, p. 357), essa mudança promoveu novos rumos à formação de professores, já que estas novas instituições, dentre os seus objetivos, deveriam ofertar licenciaturas plenas e curtas com fins de formação de docentes e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos.

A década de 1980 foi seguida pela mesma perspectiva das anteriores, com a emissão de pareceres e resoluções no sentido de normatizar a formação de professores para a EPT, mas sem a promoção de avanços significativos.

Na década de 1990, a Lei nº 8.948/1994 retomou a “cefetização” das Escolas Técnicas Federais (ETF), a qual deveria se dar gradualmente. Esse processo visava atender às necessidades do mercado de trabalho, “[...] através da formação em nível superior (Cursos de Tecnólogos) de profissionais técnicos polivalentes e flexíveis, capazes de se adaptarem às transformações que as novas tecnologias impuseram ao mercado de trabalho” (RODRIGUES, 2016, p. 54).

Nessa direção, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 48) afirmam que:

[...] os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução neofordistas. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento de custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação



de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva.

Com a promulgação da nova LDB, Lei nº 9.394/1996, abriram-se as expectativas de uma nova reestruturação na formação de professores para a EPT. No entanto, conforme Rodrigues (2016, p.43)

A promulgação da nova LDB nº. 9.394/96 não trouxe nenhum avanço significativo em relação à formação docente. Essa Lei permitia que tal processo ocorresse fora das universidades (nos Institutos Superiores de Educação e escolas normais superiores). Outra alternativa de formação contingencial e emergencial veio por meio da Resolução nº. 2/97, que regulamenta os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, médio e profissional de nível médio. Com a nova LDB, uma grande lacuna surge: nela não há referência específica acerca da formação de professores para a Educação Profissional. Há, na lei, uma omissão a propósito do tema, deixando esta área carente de regulamentação.

Dado os avanços do projeto neoliberal no Brasil, em 1997, o Decreto nº 2.208, emitido pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, oficializou a dualidade da educação mediante a separação explícita entre a formação geral e a profissional. Consoante Machado (2013) esse documento representou um retrocesso para a EPT, pois no seu artigo 9º, enfatizava que as disciplinas do currículo do ensino técnico, poderiam ser ministradas por professores, instrutores e monitores, escolhidos pelo critério da experiência profissional. Para a autora:

Percebe-se, claramente, a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. Na nossa avaliação, esse viés é o que se constituiu como predominante na formação docente para a educação profissional (MACHADO, 2013, p. 360, grifo nosso).

Nos anos 2000, no primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, quando o Estado restabeleceu os investimentos e as iniciativas a favor das instituições federais de ensino, a promulgação da Lei nº 11.195/2005 permitiu o início de um projeto de expansão da oferta de EPT a partir da criação de novas unidades de ensino e da interiorização dessa modalidade em todo o país.

O Plano de Expansão da EPT ocorreu em três etapas: a Fase 1, entre 2005 e 2007; a Fase 2, no período de 2007 a 2010; e a Fase 3, nos anos de 2011 a 2014. Apesar de alguns problemas apontados por Souza e Silva (2017) no tocante ao desenvolvimento dessas etapas, os autores reconhecem a importância desse processo para a EPT:



[...] reforçamos que essas vulnerabilidades não diminuem o mérito da política de expansão dos IFs no que tange à democratização do acesso à EP e ao ensino superior, principalmente, se considerarmos o avanço social que isso representa para cidades do interior do Brasil, cuja população tinha dificuldades de acesso a cursos de formação profissional e/ou superior de qualidade e público (SOUZA; SILVA, 2017, p. 23).

Em 2008, mediante a Lei nº 11.892, oficializou-se a RFEPT e foram criados os Institutos Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IF). As instituições de EPT passaram a desfrutar de autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica. A maior parte destas passou a se constituir em IF, com exceção dos CEFET de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, que permaneceram com as mesmas institucionalidades.

Apesar desses avanços, Souza e Silva (2017, p. 23), salientam que as pesquisas acadêmicas têm salientado a carência de formação continuada para professores que trabalham na EPT: “Estudos têm revelado que esses profissionais, bacharéis e licenciados, trabalham nessa modalidade de ensino sem ter passado por uma formação inicial ou continuada para isso”.

A crítica feita pelos autores supracitados são procedentes pois, pela legislação criada na segunda década do século XXI, e reforçada nos primeiros anos da década de 2020, cada vez mais tem sido enfatizada a importância do notório saber. Um exemplo disso está na Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei nº 13.415/2017. No seu artigo 6º afirma-se que os profissionais com notório saber podem “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 [...]” (BRASIL, 2017).

Segundo Vieira, Araújo e Vieira (2021, p. 1613), “[...] a concepção presente na referida lei é a de que a docência na EP requer domínio de conteúdo, porém dispensa a formação pedagógica”. Essa mesma orientação foi incorporada à Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica - DCNGEPT.

No Artigo 53 das DCNGEPT, afirma-se que “A formação inicial para a docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realiza-se em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e



com normas específicas definidas pelo CNE”. No entanto, o artigo seguinte destaca que:

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

Diante do exposto, Oliveira e Guimarães (2021, p. 1502) tecem críticas ao documento, pois, para eles não há justificativa para a “[...] supressão sumária da formação acadêmica, pelo menos na prática generalizada, das nossas escolas, ou a mera substituição dessa formação pela experiência”. Salientam que, na lei, não há “nem mesmo, uma complementação aligeirada sobre a experiência prática, que não integre os conteúdos específicos com os pedagógicos”.

Tal fato se explica pelo viés neoliberal e privatista que atravessa as DCNGEPT, de modo a explicitar um ensino flexível, fragmentado e alinhado aos interesses do capital, conforme salienta Oliveira (2021). O autor em tela destaca ainda que a concepção de formação profissional apresentada pelas DCNGEPT aponta para uma formação técnica limitada, que resume a educação a treinamento, perdendo-se “[...] a noção de uma formação básica, geral e ampla que seja direito de todos” (OLIVEIRA, 2021, p. 212).

Na concepção de Saviani (2022, p. 6), essa formação ampla não será alcançada

[...] com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se, e ainda de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Para Saviani (2020), a política educacional brasileira - e aí também está incluída a formação docente para a EPT - desde o final da Ditadura, em 1985, até os dias atuais, manifesta-se com quatro características: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Sobre estas, o autor se posiciona:

A filantropia diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do Estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos [...]. A protelação significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas [...]. A fragmentação se constata pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem [...]. A improvisação se manifesta no fato de que para cada ponto que se levanta como importante busca-se logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei, ou baixar um



decreto ou portaria sem atentar para sua efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente (SAVIANI, 2020, p. 3-4).

Esses quatro elementos dialogam perfeitamente com a temática que debatemos neste artigo: a filantropia se evidencia quando o Estado deixa de assumir uma política consistente de formação de professores para a EPT e passa a dividir essa tarefa com instituições privadas, como o Sistema S, firmando convênios de parceria; a protelação delinea-se pelo adiamento de medidas e ações que poderiam solucionar ou minimizar os problemas relacionados à formação docente para essa modalidade; a fragmentação se evidencia pela via da descontinuidade de planos e medidas e inúmeras reformas, representadas por Saviani (2008) pelas metáforas do ziguezague e do pêndulo³; a improvisação, por meio das ofertas emergenciais de caráter aligeirado pelas quais tem passado a formação de professores para a EPT, refletido nos inúmeros pareceres, resoluções, portarias e leis neste artigo destacados.

Considerações finais

Neste artigo, impomo-nos o desafio de conhecer as ações desenvolvidas pelo governo brasileiro direcionadas à formação docente para a EPT no decorrer dos seus mais de cem anos de existência. Temos consciência que há vários elementos que poderiam ser ampliados ou elucidados ao longo dessas páginas, mas lembramos ao leitor que, na escrita de um artigo, há vários limites para os autores, sendo um desses, o número de páginas. Ademais, não foi pretensão nossa esgotar a discussão, mas, ao contrário disso, abri-la, prolematizá-la.

Nessa direção, precisamos destacar que, após um período de avanços na EPT neste século (apesar dos problemas que coexistiram com o crescimento da Rede) vivemos um retrocesso não apenas nessa modalidade, mas na educação como um todo. Assim, damos realce às palavras de Saviani (2020, p. 4) ao denunciar a precarização da educação brasileira “[...] visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados”.

No tocante à EPT, se, antes, as críticas eram veementes quanto ao fato de

³ A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso e sinuoso que acontece por meio das diversas mudanças ocorridas nas reformas; já o movimento pendular, refere-se ao vai-e-vem das medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008).



termos uma formação de professores adjetivada de emergencial ou especial, hoje, lamentamos o fato de ela sequer ser considerada necessária por elaboradores das políticas educacionais, sobretudo nas presidências de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), quando os documentos oficiais ressaltaram a comprovação do “notório saber” por aqueles que aspiram à docência.

Endossamos o ponto de vista de Costa e Oliveira (2020) ao afirmarem que a ausência dessa formação mínima gera desafios para grande parte dos docentes não licenciados que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado (EMI). No entanto, salientamos que essa deficiência também está presente entre estudantes de cursos de licenciatura, que, muitas vezes, valorizam o caráter bacharelesco e não aprofundam as discussões acerca da relação trabalho e educação. Surpreendentemente, isso ocorre até mesmo em cursos ofertados em instituições de EPT, a exemplo da recente pesquisa realizada por Sena (2023) em um curso de licenciatura ofertado em um IF.

Referências

BARROS, J. A. **A fonte histórica e seu lugar de produção**. Petrópolis: Vozes, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. **Indicadores de Gestão**. Plataforma Nilo Peçanha. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJjNzYtZWQwYjI0ThhYWM1liwidCI6IjlnjgyMzU5LWQxMjgtNGVhYy1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9>. Acesso em: 25 jan. 2023.

COSTA, M. G. N.; OLIVEIRA, F. K. A prática docente de professores não licenciados no Ensino Médio



Integrado à Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Semiárido de Visu**, Petrolina, v. 8, n. 3, p. 513-523, 2020. Disponível em: <https://semiaridodevisu.ifsertao-pe.edu.br/index.php/rsdv/article/view/36>. Acesso em: 23 jan. 2023.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Escola Técnica Nacional. Rio de Janeiro, 1961.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 2005. p. 21-56

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MACHADO, L. R. S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 347-362.

MOURA, D. H. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade história e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>. Acesso em: 23 jan. 2023.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; GUIMARÃES, A. V. Formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposições para reflexão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.DS01>

OLIVEIRA, T. F. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA A PARTIR DAS NOVAS DIRETRIZES: DA PRECARIZAÇÃO À PRIVATIZAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 205-228, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1039. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1039>. Acesso em: 11 mar. 2022.

PACHECO, E. Apresentação. In: PACHECO, E. (Org.). **Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília/São Paulo: Fundação Santilanna/Moderna, 2011. p. 5-12.

RODRIGUES, I. S. **Trajetórias Acadêmica e Profissional de Professores Licenciados do Campus Parnamirim (IFRN): saberes e práticas docentes no Ensino Médio Integrado**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Natal, 2016.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho, 2008. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 24 maio 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba-SC, v. 45, p. 1-18, 2020. <https://10.18593/r.v45i0.21512>.

SAVIANI, D. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, p. e13666, 2022. <https://10.15628/rbept.2022.13666>.

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



SENA; SOUZA. Docência na Educação Profissional e Tecnológica: Um histórico de discontinuidades nas políticas educacionais

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

SOUZA, F. C. S.; SILVA, S. H. S. C. Institutos Federais: expansão, perspectivas e desafios. **Revista Ensino Interdisciplinar**, Mossoró-RN, v. 2, n. 5, p. 17-26, jul. 2016. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/838/747> Acesso em: 25 jan. 2023.

VIEIRA, M. M. M.; ARAÚJO, M. C. P.; VIEIRA, J. A. Docência da educação profissional: entre a universalidade e a singularidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.071.ds06>