

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO NORTE

MARIA DO SOCORRO DA SILVA

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: EM BUSCA
DE INDÍCIOS DE SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

NATAL – RN

2016

MARIA DO SOCORRO DA SILVA

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: EM BUSCA
DE INDICÍOS DE SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientadora: Prof.^a D. ra Lenina Lopes Soares
Silva

Co-orientador: Prof. D.r José Mateus do
Nascimento

NATAL – RN

2016

S586p Silva, Maria do Socorro

Políticas para a formação de professores no Brasil : em busca de indícios de sua articulação com a educação profissional / Maria de Socorro Silva. – 2016.

166 f : il. color.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Natal-RN, 2016.

Orientador(a): Prof.^a D.ra Lenina Lopes Soares Silva.

Coorientador(a): Prof.^o D.r José Mateus do Nascimento.

1. Educação profissional - Políticas públicas - Dissertação. 2. Formação de professores - Dissertação. 3. Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Dissertação. I. Silva, Lenina Lopes Soares. II. Nascimento, José Mateus. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. IV. Título.

CDU 377:35

Catálogo na Publicação elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

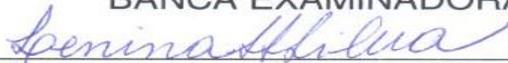
MARIA DO SOCORRO DA SILVA

**POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: EM BUSCA
DE INDICÍOS DE SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

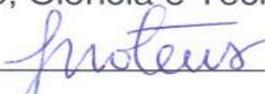
Dissertação apresentada e aprovada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em 30 / 11 / 2016 pela seguinte Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA



Lenina Lopes Soares Silva, Prof^a D.ra - Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



José Mateus do Nascimento, Prof. D.r - Co-orientador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Ana Maria Moraes Costa, Prof. D.ra – Examinador Externo
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte



Márcio Adriano de Azevedo Prof. D.r – Examinador Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Mércia Maria de Santi Estácio Prof. D.ra – Examinador Externo Suplente
Universidade Federal do Rio Grande do Norte



José Mateus do Nascimento Prof. D.r – Examinador Interno Suplente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a meus pais, Maria Nanci da Silva, trabalhadora doméstica, e Raimundo Amaral Marques, trabalhador rural, *in memoriam*, que me concederam valores e princípios para que EU pudesse entender que a vida é feita de oportunidades e persistência; para que eu nunca me envergonhasse de minhas raízes e história de vida, tratando todos em minha caminhada, com respeito, ética e profissionalismo. Pessoas que contribuíram com o meu crescimento religioso, pessoal e profissional, para que eu pudesse representar nossa família onde estivesse. E assim, ecoar as muitas vozes oriundas da pobreza, vítimas dos preconceitos étnico racial, econômico, social e de gênero. A eles meu respeito e agradecimentos por todas as lições ensinadas.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que, no decorrer da caminhada, alimentaram minhas expectativas e sonhos e que proporcionaram revigorar minhas energias. Há pessoas que possuem o dom e a magia de inspirar e de nos mostrar a beleza da chegada. Sempre conosco, compartilham os momentos de dor, tristezas, frustrações, alegrias, fantasias e felicidades. Nestes grupos de pessoas, estão a família, os amigos, os professores, os colaboradores, os caminhantes e admiradores; pessoas que não cansam, insistem em acreditar nos nossos sonhos, apostam em nosso sucesso e na conquista certa.

Rubem Alves, meu eterno educador, dizia que “o voo não precisa ser ensinado e sim encorajado”. Por isso as pessoas que nos encorajam são pontes que nos ajudam na travessia. E neste mar de esperanças e dificuldades superadas, quero agradecer a Deus, pelo seu agir na minha vida, suas bênçãos, cuidados e sua infinita misericórdia.

À minha família, ao meu companheiro Ricardo Alves, que foi paciente, colaborador e compreensivo na caminhada e ajudou a suportar os momentos de cansaço e tensão vividos ao longo da jornada.

Aos meus lindos, amados e queridos filhos e filhas, Pamela Ariane, Richard Wendell, Caio Felipe, Leonardo Mateus, Alana Gabrielly, companheiros de todas as horas, ajudadores, admiradores, incansáveis incentivadores desta jornada.

À minha orientadora Prof^a D.ra Lenina Soares, companheira de crescimento acadêmico e intelectual, incentivadora, que me desafiou durante a construção deste trabalho e me conduziu à conclusão da investigação.

Ao meu co-orientador, Profr. D.r José Mateus, grande amigo, incentivador e mestre na sapiência e na mansidão. Com maestria e maturidade profissional me conduziu na produção deste trabalho.

Aos meus colegas do IFRN, que incentivaram e apoiaram esta jornada intelectual, como signatários do mesmo projeto de inclusão social e política.

À coordenação do PPGEPI do IFRN, pelo compromisso, pela responsabilidade e seriedade com que me conduziu no processo acadêmico, oportunizando espaços de crescimento intelectual, aprendizados e meios de acesso à informação e à pesquisa.

Os poderosos podem matar uma, duas ou até três rosas, mas jamais poderão deter a primavera.

Che Guevara

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como se desenvolveram as políticas públicas para formação de professores no Brasil, buscando indícios de sua articulação com as políticas de formação docente para a Educação Profissional nos períodos colonial e republicano. De cunho qualitativo, baseia-se em análise bibliográfica e documental, utilizando como procedimento metodológico a análise indiciária, paradigma utilizado por Ginzburg (1989). A pesquisa constituiu-se pela necessidade de ampliar estudos e levantamento de informações, com o intuito de produzir conhecimentos acerca do tema políticas de formação de professores no Brasil e que relação estas possuem com a formação de professores para a Educação Profissional. Os resultados da pesquisa apontam que as políticas de formação de professores no Brasil se constituíram de forma lenta e gradual, alcançaram marcos de projeção e inserção na política educacional de acordo com os interesses e as prioridades estabelecidas, pelo modelo histórico, social, político e econômico de cada período. Assim as políticas de formação docente se constituem em espaços e estruturas diferenciadas da formação docente para a educação profissional; as políticas de formação docente para a Educação Profissional não se constituíram de forma concreta e efetiva, como as políticas da formação geral, nas quais são diluídas as ações e intenções dos itinerários formativos para a educação básica, em detrimento das políticas para a educação profissional técnico de nível médio. Portanto se faz necessário exigir do poder público políticas de formação docente para a educação profissional efetivas, amplas e que contemplem os princípios, as concepções e finalidades estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, utilizando as contribuições, as propostas, os estudos e as legislações já produzidas no período sobre o tema.

Palavras-chave: Educação Profissional. Políticas Públicas. Formação de Professores. Formação de professores para a Educação Profissional. Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

ABSTRACT

This research had the objective to investigate how the public policies for teacher education in Brazil were developed, searching for evidences of their articulation with the policies of teacher education for Vocational Education in the colonial and republican periods. As a qualitative study, it is based on bibliographic and documentary analysis, using the “clue paradigm” Ginzburg (1989), as methodological procedure. The research was made up due to the need to expand studies and information gathering, with the intention of producing knowledge about the topic of teacher education policies in Brazil and find out the relationship they have with the training of teachers for Professional Education. The results of the research show that teacher training policies in Brazil have been established in a slow and gradual manner. In fact, they have achieved projection and insertion in educational policy according to the interests and priorities established by the historical, social, political and economic model related to each time. Thus, teacher training policies constitute distinct spaces and structures of teacher education for professional education; The policies of teacher education for Vocational Education have not been concretely and effectively constituted, such as general education policies, in which the actions and intentions of the formative routes to basic education are diluted, instead of policies for technical vocational education in a high school level. Therefore, it is necessary to demand from the public power educational policies for professional education that are effective, broad and that contemplate the principles, conceptions and purposes established in the National Curriculum Guidelines for high school Technical Education, using the contributions, the proposals, Studies and legislation already produced in the period on the subject.

Keywords: Professional Education. Public policy. Teacher training. Teacher training for Vocational Education. High school Professional-Technical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Quadro documental da pesquisa bibliográfica	85
Figura 2 - Quadro de indícios de políticas de formação docente para EP – período Colonial	96
Figura 3 - Quadro de indícios de políticas de formação docente para EP – período Imperial	103
Figura 4 - Quadro de indícios de políticas de formação docentes para a EP - período Republicano (primeira fase)	138
Figura 5 - Quadro de indícios de políticas de formação docente para EP - período Republicano (segunda fase)	140
Figura 6 - Quadro de indícios de políticas de formação docente para EP - período Republicano (terceira fase)	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CBAI	Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CIE	Conferências Ibero-Americanas de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAA	Escola de Aprendizes de Artífices
ENAO	Escola Normal de Artes e Ofícios
EP	Educação Profissional
EPEM	Equipe de Planejamento do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Medida Provisória
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
OEA	Organização dos Estados Americanos
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAHE	Plano de Ação Hemisférico sobre a Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Decenal de Educação
PED	Plano Estratégico de Desenvolvimento
PIPMO	Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PLANFOR	Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa Nacional das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEP	Programa De Pós-Graduação em Educação Profissional
PPE	Projeto Principal de Educação
PRODEM	Programa Desenvolvimento do Ensino Médio
PROEP	Programa de Educação Profissional
PROTEC	Programa de Expansão de Ensino Técnico
ONU	Organização das Nações Unidas
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNFMO	Secretaria Nacional de Formação de Mão de Obra
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÃO, CONCEPÇÕES, CLASSIFICAÇÃO E FINALIDADES	24
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS E SOCIAIS	24
2.2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS	42
2.3	POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	58
3	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA COLÔNIA AO ANO 2000	84
3.1	INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA	89
3.2	INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPÉRIO	97
3.3	INDÍCIOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL REPÚBLICA	105
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
	REFERÊNCIAS	

1 INTRODUÇÃO

“Se realmente entendemos o problema, a resposta virá dele, porque a resposta não está separada do problema”.
Krishnamurti

A presente pesquisa está situada na área de estudos sobre a formação de professores e tem por objeto de investigação as políticas de formação de professores para a Educação Profissional (EP). Trata-se de uma pesquisa vinculada à Linha de Pesquisa Políticas e Práxis da Educação Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

André *et al* (1999), apresentam um estudo, que revela que a formação de professores é um tema em evidência como objeto de análise de pesquisadores, conforme aponta o resultado de um convênio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED e o Programa Nacional para as Nações Unidas/PNUD). O estudo enfatiza que houve um crescente aumento por estudos e investigações referentes à formação de professores, com ênfase na formação inicial no Brasil durante as últimas décadas, contribuindo para a ampliação desse campo de pesquisa na área de educação.

Saviani (2013) ressalta que a preocupação com formação de professores já estava presente nos ideais de Comenius, desde o Século XVII, porém é somente no Século XIX que a formação de professores ganha destaque com o problema da instrução popular, evidenciada a partir da Revolução Francesa em 1789. Entretanto, no Brasil, esta discussão tem relevância somente a partir da independência, quando do tratamento do tema em questão pela necessidade da criação de escolas normais. A esse respeito, Saviani (2013, p. 148) declara que a questão situa-se como necessidade remota no contexto educacional brasileiro: “Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento”.

Nos últimos tempos, a problemática assume lugar privilegiado no palco de debates e nas proposições no campo teórico, político, científico e institucional, embora tenhamos ainda muito a avançar e conquistar nesta área de estudos. Essa preocupação com o tema formação de professores é explícita nos estudos científicos sistematizados nas dissertações e teses, a partir da década de 1990,

nos cursos de Pós-Graduação em Educação no país. Ressaltamos o estudo realizado por um grupo de pesquisadores, resultante de um convênio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação já citado.

Porém, quando nos referimos às políticas públicas de formação de professores e, especificamente, para a Educação Profissional (EP), o campo de investigação se reduz ainda mais. Pereira, Pinho e Pinho (2014) revelam, em seus estudos, que ocorreram mais iniciativas para pesquisar sobre o tema profissionalização docente e pouco se empreendeu sobre o tema formação de professores para EP. Ratificando essa situação, o autor destaca que “nas últimas décadas do Século XX, particularmente no que tange às reformas educacionais, vários estudos passaram a destacar a formação e a profissionalização do professor como fatores importantes para a melhoria da qualidade do ensino” (PEREIRA, PINHO *et al*, 2014, p.105).

A ênfase maior na formação para a docência como profissão ocorre, segundo Dourado (2002), durante as últimas décadas do Século XX, os anos 1980/1990 quando tanto as políticas públicas como as políticas educacionais foram balizadas pelas reformas neoliberais da educação¹, que apresentavam propostas para precarizar ainda mais a atividade docente. Então, foi necessária a compreensão dessas políticas e a retomada das reformas implantadas no cenário educacional, no período em destaque, com respeito à causa da formação de professores, especificamente, para atuarem na Educação Profissional.

É neste cenário de embates, disputas e contradições frutos da exigência do capital, que Moura (2013) defende a formação dos professores com base em princípios éticos e políticos, que assegurem uma formação, tanto para quem vá atuar no ensino geral ou na formação profissional, uma base sólida, que permita ao docente optar na sua atuação por um projeto de sociedade, que contemple a formação humana, integral, e omnilateral de seus educandos.

Em relação à concepção de formação docente apresentada por Moura (2013), associamos a esta análise o conceito de formação de professores

¹ Políticas Neoliberais – Conjunto de ideias no campo educacional que defende a redução das funções na educação. O neoliberalismo vê a educação de forma específica, e estes são alguns itens fulcrais na área da educação: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade. No neoliberalismo a educação passa a ser compreendida na perspectiva de mercado.

apresentado por Tardiff (2014, p. 54), quando afirma que a formação de professores exige conhecimentos com múltiplas dimensões, configurada em vários campos e áreas de aprendizados e práticas cotidianas. O autor a define como sendo um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Esta concepção de formação docente defendida por Tardiff (2014) oportuniza uma formação mais ampla, multidisciplinar, embasada em valores no campo político e social. De igual modo em saberes mais especializados que o capacitem na atividade profissional. Para o autor, os conhecimentos para o exercício da função e da formação docente envolvem 04 saberes: saberes da formação profissional, saberes da formação disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial, que compõem a demanda formativa apresentada pelo contexto educacional dos anos de 1990, marcado pela intensa globalização e pela acumulação flexível, na economia.

Esse contexto de mudanças econômicas e políticas traz novas exigências para a formação profissional: os saberes apresentados por Tardiff (2014). Assim, assumem um novo papel na trajetória formativa e nos processos adquiridos nas instituições, que formam este professor. Esse pensamento se coaduna com o que define (MOURA, 2013, p, 33): “A consciência de pertencer a uma determinada classe resulta das práticas sociais e produtivas vivenciadas pelo professor durante a vida”. Desta forma, o conhecimento, segundo o autor e relacionando-os com os “saberes profissionais” acima definidos, é fruto da interação, das vivências e dos aprendizados adquiridos de forma processual do educador ao longo de sua formação profissional, acadêmica e pessoal.

Machado (2008, p. 10) aborda esta questão, sobre a formação de professores, e neste caso, refere-se à ausência de uma política de formação de professores para a EP, quando afirma que “ a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas tem caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a educação profissional, no Brasil”. Esta afirmação nos remete a pensar que este estudo contribui significativamente para oportunizar elementos que demonstrem se persiste esta ausência nas políticas de formação de professores e para a EP ou se os dados encontrados na investigação demonstram alteração e ou resultados contrários apresentados pela autora sobre o tema em estudo.

Importante ressaltar que são poucos os estudos realizados, especificamente, sobre as Políticas Públicas de formação de professores para a EP, objeto de nossa pesquisa. Situação diagnosticada por esta pesquisadora, quando realizou levantamento da produção acadêmica sobre o tema em repositórios como os Anais da ANPED, no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Teses e Dissertações. O período pesquisado compreendeu os anos de 2010 a 2013, nos Anais da ANPED, com a finalidade de fazer um levantamento sobre a produção acadêmica no campo educacional, referente à temática das Políticas de formação de professores para a EP. Na oportunidade, foram encontradas apenas 32 (trinta e duas) produções, no período pesquisado, sobre o tema. Este resultado sinaliza para a exiguidade da produção acadêmica na área do objeto pesquisado e, ao mesmo tempo, aponta a relevância de se realizar estudos sobre esta temática. Fato que seguramente amplia ainda mais a responsabilidade desta pesquisa e a sua relevância como contribuição para a área de estudos sobre as políticas públicas de formação docente para a Educação Profissional.

Neste sentido, destacamos que o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN tem produzido importantes estudos na área da formação docente desde sua constituição na instituição, conforme registros feitos no Memória- Repositório Institucional do IFRN, através da produção de seus acadêmicos, dentre os quais podemos destacar as dissertações de pesquisadores como Silvia Helena dos Santos Costa e Silva, que produziu pesquisa intitulada “Quando engenheiros tornam-se professores: Trajetórias formativas de Docentes do cursos de Engenharia Elétrica (IFBP/João Pessoa)” (2015), que discute a formação dos engenheiros como professores, problematizando sobre a formação pedagógica destes profissionais em seu curso inicial e a trajetória de formação acadêmica e profissional destes professores. Outro pesquisador na temática é Dayvyd Medeiros, com a pesquisa “Políticas de Formação Inicial de Professores com vistas à Educação Profissional: um estudo sobre as Licenciaturas e o PIBID oferecidos pelo IFRN-CNAT” (2016). Consistia em analisar a constituição das políticas de formação inicial como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como uma política Pública de fortalecimento de formação profissional. Estes estudos demonstram a importância da produção no campo da formação de professores, já em curso no programa, especificamente na relação

com a formação docente para a Educação profissional, que muito contribuirá para reflexões e outros estudos nesta área da pesquisa da formação docente para a EP. Este campo de estudo tem encontrado espaço ainda para produção científica nas dissertações de Rejane Bezerra Barros, com a investigação sobre o tema “Formação e Docência de Professores Bacharéis na Educação Profissional e Tecnológica no IFRN: Uma Interface Dialógica e Emancipatória” (2016). O estudo trata da formação e atuação didático-pedagógica de professores bacharéis, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN (IFRN), com o objetivo de nuclear e analisar a visão dos professores bacharéis sobre a dimensão profissional da docência e as interfaces entre a formação profissional e a atuação docente. A produção é parte do Programa de Pós-Graduação de Educação da UFRN. Concluindo a relação de estudo na área da temática, abordamos a pesquisa de Edilza Alves Damascena, com o título do trabalho denominado “Políticas de Formação Docente para a Educação profissional: análise em duas escolas no Vale do Açu” (2016). A investigação integra o Programa de Pós-Graduação de Educação da UFRN. E apresentava como objetivo analisar as políticas de formação de docentes para a educação profissional e sua implementação em instituições que ofertam essa modalidade educativa no Vale do Açu, a saber: o Campus Ipanguaçu do IFRN e a Unidade SENAC, localizada no município de Assu, ambas situadas no estado do Rio Grande do Norte.

Destacamos estes estudos desenvolvidos na área por pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em referência do IFRN e da UFRN para demonstrar a importância do tema em estudo e a produção já realizada no campo da formação docente e sua interface com a EP. O que nos remete a compreender a relevância do estudo em questão e a contribuição que ensejará para a produção de pesquisas na área. Neste sentido a presente pesquisa se justifica mediante lacuna de investigações específicas referentes às políticas de formação docente para a educação profissional e poderá trazer importantes contribuições e reflexões no campo educacional da EP, além de estar associada à nossa trajetória profissional e militância social.

Como professora militante das causas sociais, atuei no campo da gestão de políticas públicas, quando ocupei as funções como Diretora Escolar, Coordenadora da seção de currículos e programas da Secretaria de Educação do Estado do

Amapá, Secretaria de Estado Trabalho e Assistência Social e como Delegada Regional de Trabalho, todas no respectivo estado brasileiro.

No IFRN exerci a função de Coordenadora da Educação Superior na Diretoria Acadêmica de Ciências do Campus Natal Central do IFRN. Insiro também no rol de experiências e compromissos com as políticas educacionais e sociais, minha atuação como educadora nas disciplinas pedagógicas nos cursos de Licenciaturas do IFRN; no campo da pesquisa acadêmica, como integrante e Vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Diversidade (NEGÊDI); na militância social e sindical, como educadora popular da Rede de Educação Popular do Rio Grande do Norte e coordenadora geral do Sindicato dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Trajetória de militância, na qual acumulei experiências, aprendizados, conhecimentos em defesa das políticas públicas, seja no campo social, seja no educacional.

Assim sendo, compreendemos a relevância do tema, particularmente, para nossa formação, como educadora popular, militante do campo social e docente atuante nas licenciaturas ofertadas pelo IFRN, como também, significativa contribuição para o PPGEF, com mais uma produção de conhecimento que fortalece o campo epistemológico da EP, por circular entre as duas linhas de pesquisa deste programa.

Mediante o exposto, o presente trabalho tem por objetivo investigar nas políticas públicas, sociais e educacionais, já desenvolvidas no Brasil, indícios de políticas de formação de professores para a EP. Em torno desse objeto de pesquisa levitam algumas indagações que orientam o nosso itinerário teórico conceitual: as políticas de formação docente no Brasil foram pensadas de forma genérica, sem considerar a formação para as modalidades específicas de ensino? As políticas de formação docente, por décadas, secundarizaram a necessidade de formação de professores para atuação na EP? Quais as políticas de formação de professores indicaram aproximação em uma política destinada à formação docente para atuação na EP?

Este trabalho realiza discussão sobre categorias, conceitos e questões relacionadas às políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, políticas para a formação de professores e as políticas para a formação docente em EP, no sentido de buscarmos indícios dessa formação específica ao longo da história da

educação brasileira. Para subsídio teórico e conceitual utilizamos estudos advindos de autores como, Frey (2000), Kuenzer (2000), Freire (2001), Manfredi (2002), Azevedo (2004), Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), Cunha (2005), Souza (2006), Cabral Neto (2007), Machado (2008, 2010), Moura (2008, 2009, 2014), Moll (2010), Minayo (2013) e Saviani (2013), entre outros que constam nas referências.

O objeto desta pesquisa são as políticas de formação docente e sua articulação com a formação de professores para a EP. De cunho qualitativo, baseia-se em análise bibliográfica e documental. Compreendemos que uma reflexão científica dessa natureza torna-se necessária, porque busca evidenciar dentro das políticas educacionais o conjunto de políticas de formação de professores para a área da EP no Brasil.

A escolha da pesquisa com base na análise qualitativa traz fundamentos nas concepções apresentadas por Minayo (2013), quando afirma ser o método utilizado para o estudo da história que permite desvelar teorias e crenças, produzidas e interpretadas pelos seres humanos ao longo da história. Ao fazer o uso da análise dos fatos com base na construção social e histórica dos sujeitos, pode compreender melhor os resultados e atribuir a esta análise as interferências produzidas pelo meio social em que estão inseridos, o que, segundo a autora, “propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação” (MINAYO, 2013, p. 57). Foi com este olhar de revisão e construção de conceitos e categorias de análise que foi desenvolvida nossa pesquisa, procurando de forma minuciosa e detalhada os fatos que corroboraram para encontrarmos os resultados referentes ao objeto em estudo.

Como procedimento metodológico da pesquisa, optamos pelo paradigma indiciário ou paradigmático, utilizado por Ginzburg (1989, p. 141). Para este, o método organiza-se no final do século XIX, de forma silenciosa no âmbito das ciências humanas. O autor afirma que a “análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’”.

De acordo com Ginzburg (1989), o método indiciário ou paradigmático busca um exame detalhado e minucioso dos fatos e a valorização dos pormenores, mais negligenciáveis, que não podem ser vistos aparentemente, se não fizermos uma atenta e rigorosa pesquisa nos fatos aparentes. Este método tem suas raízes na

área da medicina e no direito, designadas por Ginzburg, como disciplinas indiciárias. Sobre o método ainda ressalta que:

trata-se de disciplinas eminentemente qualitativas, que tem por objeto casos, situações e documentos individuais, enquanto individuais, e justamente por isso, alcançam resultados que tem uma margem e eliminável de casualidade. (GINZBURG, 1989, p. 156).

Desta forma, para Ginzburg, cada fato observado de forma minuciosa e individual pode revelar indícios, pistas que estão subjacentes à realidade do visível apresentado, além de oportunizar aspectos individuais e singulares que contribuam com a presente análise. Em decorrência destes aspectos inerentes ao método indiciário, referenciamos a escolha desta metodologia na presente investigação por buscarmos indícios de políticas, notadamente nos documentos, que os regulamentam. Dessa forma, a análise documental foi subsidiada pela atitude de procura de indícios durante o estudo dos documentos que tratam das políticas educacionais. Consistiu numa ação de exame detalhado, baseada em pequenos achados e pistas históricas que subsidiaram a pesquisa.

Na primeira fase da pesquisa, realizamos estudo bibliográfico sobre as políticas públicas, sociais, educacionais e políticas para a Educação Profissional, em autores que tratam da temática, analisando a pertinência dos estudos com o tema objeto da pesquisa em suas relações com a EP.

A segunda fase foi dedicada à análise documental, a partir do recorte histórico, de longa duração, delineado para a produção do terceiro capítulo desse trabalho. Justificamos a utilização de um período tão longo, em virtude do diagnóstico das informações levantadas sobre o tema, fazendo um mapeamento histórico que remonta ao início do processo de escolarização no Brasil e a formação docente e por termos optado por procedimentos metodológicos indiciários. Inicialmente, fizemos o levantamento da legislação sobre o tema, ação que consistiu na seleção dos documentos que foram utilizados na pesquisa e, posteriormente, realização do fichamento da legislação, objetivando identificar indícios de políticas de formação de professores para a EP.

O fichamento consistiu na leitura analítica de leis e decretos expedidos pelos órgãos públicos do Estado brasileiro, considerando a ordem cronológica da publicação de cada um deles. Como resultado de exame apurado, foram elaborados quadros sinópticos que nos oportunizaram o desenvolvimento de

síntese sobre a situação de evidências das políticas de formação de professores para EP.

Na terceira fase, realizamos a sistematização dos resultados que se constituiu na presente dissertação organizada em três seções, a saber:

Na primeira seção, considerado seção introdutória, apresentamos o tema e a problemática, contextualizando a justificativa do objeto pesquisado, além do referencial teórico e metodológico e a estrutura desenvolvida na Dissertação.

Na segunda seção, conceituamos políticas públicas a partir do diálogo com a categorização de políticas sociais, políticas educacionais para a EP. É o momento em que destacamos o campo das políticas públicas, sua conceituação, classificação e suas finalidades.

Na terceira seção, especificamente, discutimos sobre as políticas públicas para a formação de professores no Brasil e mostramos os indícios de políticas de formação docente para a EP, no período de 05 séculos, da Colônia ao ano 2000. Nossa pesquisa situou o objeto de estudo, contextualizando-o a partir dos preceitos legais estabelecidos nos períodos históricos pesquisados.

Por fim, discorremos sobre nossas considerações finais acerca dos achados da pesquisa, apresentando proposições para a problemática estudada e perspectivas de estudos futuros. A ênfase apresentada no estudo foca nossa análise na busca de políticas de formação de professores e os indícios de sua relação com a EP, que se justifica quando das proposições apresentadas por Moura (2013), ao defender que “[...] professores, técnico-administrativos e dirigentes das instituições de EPT, principais sujeitos envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente”. Ou seja, uma educação comprometida com a realidade da EP, voltada para a classe trabalhadora, visando a superar o modelo fragmentado cuja base é a ótica do modelo socioeconômico vigente, para que passem a privilegiar a formação humana integral, por meio de políticas públicas educacionais. Também Machado (2011) enfatiza a importância de se constituir políticas para a formação de professores para a EP, quando assinala que

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica é decisiva para que a atual política de expansão, interiorização e democratização dessa modalidade educacional se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. (MACHADO, 2011, p. 690).

Deste modo, a relevância da formação de professores para a EP, destacada por esta autora, reforça ainda mais o objetivo de nossa pesquisa, tendo em vista que esta formação docente se materializa pela implementação de políticas públicas na área, com este propósito. A investigação oportunizou uma retomada do contexto histórico educacional, considerando os períodos de abrangência do estudo, sobre a existência de indícios de políticas de formação de professores e sua articulação com a EP, objetivo central de nossa investigação.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÃO, CONCEPÇÕES, CLASSIFICAÇÃO E FINALIDADES

Nesta seção, discutimos políticas públicas, sociais, educacionais e para EP, situando nelas o nosso objeto de estudo, qual seja, as políticas para a formação de professores no Brasil em busca de indícios de sua articulação com a EP.

A seção está estruturada pela contextualização do surgimento das políticas públicas e sociais para EP no Brasil de 1500 ao ano 2000, analisando sua conceituação, suas concepções, sua classificação e suas finalidades. Em seguida, abordamos as políticas sociais no contexto das políticas públicas, definindo os conceitos e estruturas setoriais, como forma de articular e integrar o estudo proposto com as políticas educacionais e sua relação com as políticas para a EP.

Salientamos que, nos marcos legais, observamos indícios que nos levam a considerar quando a formação de professores se articula ou não à EP. Temos como subsídios teóricos e conceituais diálogos com autores como Poulantzas (2000), Faleiros (2000), Frey (2000), Freire (2001), Minayo (2001), Manfredi (2002), Peroni (2003), Azevedo (2004), Cunha (2005), Souza (2006), Hochman (2007), Cabral Neto (2007), Moura (2008, 2013, 2014), Souza (2008), Azevedo (2010) e Saviani (2013).

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POLÍTICAS SOCIAIS

As políticas públicas são um tema relativamente novo e em destaque no século XX, tanto na sua concepção, formulação, materialização e prática, como na sua idealização política. O termo política pública é definido como “o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o “governo em ação” e ou analisar essa ação, (variável independente, e quando necessário, propor mudanças no rumo do curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA 2007, p.69).

Este conceito de Políticas Públicas, defendido por Souza (2007), ganha relevância, quando observado a partir do conjunto das ações desenvolvidas pelo governo, que requerem efetuar medidas para analisar os resultados das políticas implementadas e/ou sua continuidade e efetividade. Apesar de compreendermos os resultados para a análise de uma política implementada pelo governo, suas avaliações, quanto ao fracasso e sucesso, segundo Holfling (2001), envolvem

vários fatores e [...] são complexos, variados e exigem grande esforço de análise” (HOLFLING, 2001, p.31). Com base nesta linha de compreensão da autora, não podemos fazer uma avaliação pura e simples da eficácia e ineficácia das políticas públicas somente com suposições, mas com fatos e dados, que representem elementos inerentes a sua execução.

Muito embora este tema das políticas públicas não seja um tema novo na constituição do Estado brasileiro, mesmo que tenha se aperfeiçoado e se adequando a mecanismos de acompanhamento, implementação e avaliação dos resultados das ações desenvolvidas. Souza (2007) se refere a ele como novo no cenário de debates no campo institucional e acadêmico, com maior concentração somente no século XX. Mas o conceito e a ação política, associada ao poder e ao Estado, remonta à Grécia antiga, com Aristóteles, que define o estado como uma sociedade, que tem na sua organização, interesses e princípios, visando a um bem comum. Para Aristóteles, Estado é uma sociedade política, conforme definiu “[...] Todas as sociedades, portanto, têm como meta alguma vantagem, e aquela que é a principal e contém em si todas as outras se propõe a maior vantagem possível” (ARISTÓTELES, 2011, p. 10).

Compreender o Estado, nesta relação de poder e de convergências de interesses pessoais e coletivos, como bem definiu Aristóteles, em seu texto, remete-nos a pensar o papel de cada cidadão neste processo social, sua atuação e que governo quer construir. Ele denominou a política como uma arte que permeia todas as relações na sociedade, em que a atuação de cada cidadão definirá o tipo de governo e sociedade a ser construído.

Segundo Souza (2006, p. 1), as políticas públicas constituem-se em um campo novo do conhecimento e foi a partir de 1980 que se materializaram, por meio de debates produzidos pelas instituições em torno de seus processos políticos. Assim foram se definindo as regras e os modelos de gestão, formulação e implementação das ações neste campo. Esta área de conhecimento ganhou visibilidade, segundo a autora, por alguns motivos:

O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gasto, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial os em desenvolvimento. [...] O segundo fator é que novas visões sobre o papel dos governos substituíram as políticas keynesianas do pós-guerra por políticas restritivas de gasto. [...] E o terceiro fator se refere, mais diretamente aos países em desenvolvimento e de democracia recente ou recém-democratizados, é que, na maioria desses países, em especial os

da América Latina, ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social de grande parte de sua população (SOUZA, 2006, p.1).

Entendemos, de acordo com Souza (2008), que os fatores, tais como gastos públicos, desenvolvimento econômico e processo de democracia nos países em desenvolvimento impulsionaram a necessidade da implementação das políticas públicas pelos governos. Foi concebida inicialmente como um mecanismo para avaliar as ações executadas pelo Estado e, posteriormente, como forma de propor ações a serem executadas pelos próprios governos. Essa compreensão da área de conhecimento permite o entendimento sobre sua origem, trajetória e suas contribuições para o campo político e social, no qual está inserido o educacional.

Para melhor clareza no entendimento e distinção do tema aqui tratado, se faz necessário diferenciar o conceito de Estado e Governo, já que em várias citações os autores têm tratado sobre os papéis de ambos na execução das políticas públicas. A conceituação de Estado trazida por Holfing (2011), se refere a

Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HOLFING, 2011, p. 31).

Neste sentido as ações das políticas públicas implementadas pelo Estado são a materialização na prática das concepções políticas e programáticas, representadas em programas e ações de um determinado governo. Retomando Souza (2007), é o [...] estado em ação e que Holfing (2011) entende que seja o “[...] Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOLFLING), 2011, p. 31). Ambos os conceitos de “estado em ação” e ou “estado como promotor de políticas de governo” se enquadram no âmbito de nossa pesquisa, pois são necessários para compreender o papel do estado, nos diversos contextos históricos estudados e a importância da execução ou implementação de políticas públicas, sejam de formações de professores para a educação geral e especial para a EP, analisadas como orientação política e programática dos governos em cada contexto político, histórico e econômico.

Poulantzas (2000, p. 36) ao se referir ao Estado, afirma que este “[...] tem um papel constitutivo, na existência e reprodução dos poderes de classes, o que explica sua presença nas relações de produção”. As concepções que nortearam o papel do estado fundamentaram-se no ajuste fiscal e na regulação econômica, segundo o autor. Na qual ele afirma que, o estado configura-se como um conjunto de forças de lutas, disputa esta que se estabelece como decisiva nas relações de produção e nas lutas de classes, seja no sentido de propor a alienação/dominação de seus interesses, seja na superação e ou ruptura de paradigmas que visem à transformação e a emancipação da sociedade.

Nesse contexto, as relações de poder são constituídas pelas classes, que reforçam ou alteram as correlações de forças estabelecidas nos embates políticos e ideológicos travados no interior do estado.

Sem dúvida, nesta lógica, as políticas restritivas, que fizeram parte dos ajustes implementados pelo receituário econômico neoliberal a partir dos anos 1990, traduzem esta realidade, que tinha como objetivo principal neste modelo, a redução de gastos, despesas e o tamanho do estado.

Em detrimento deste contexto, fomenta-se a necessidade de adotar mecanismos que auxiliem o estado, no cumprimento desta demanda, então, ocorre o desenvolvimento de políticas públicas. Para Azevedo (2010, p. 34), “somente nos anos de 2000 percebe-se que a temática ganha relevância na agenda da maioria dos países que desenvolveram políticas restritivas de gastos, sobretudo aqueles considerados pelos organismos multilaterais em fase de desenvolvimento”.

Desta forma, o campo das políticas públicas se organiza vinculado ao papel que o estado possa exercer frente às demandas e interesses da sociedade, tendo sua origem nos EUA. Este campo foi constituído no processo de produção acadêmica, na intenção de se debruçar diante do funcionamento do Estado e da implementação de suas instituições.

No Brasil, segundo Souza (2006), as políticas públicas são organizadas com a finalidade de restrição de gastos. A exemplo dos países em desenvolvimento, as novas concepções de Estado e visões do papel dos governos, a falta de capacidade de formar coalizões em países de democracia recentes, são fatores que favorecem o debate sobre a necessidade de se implementar as políticas públicas.

Para Frey (2000) a concepção conferida às políticas públicas, nos Estados Unidos, como vertente da ciência política, sob o rótulo de *policy science*, inaugura um debate novo, sobre o papel e a função das políticas implementadas pelo Estado, como afirma o autor que na

Europa, particularmente na Alemanha, a preocupação com determinados campos de políticas só toma força a partir do início dos anos 1970, quando com a ascensão da socialdemocracia o planejamento e as políticas setoriais foram estendidos significativamente. (FREY, 2000, p. 215).

Já Souza (2006), afirma que o Estado torna-se protagonista de políticas públicas, visto que esta relação se aprofunda quando há o embricamento dos interesses de Estado, materializados nas ações implementadas pelo governo.

Na Europa, segundo Souza (2006), esta concepção se amplia como resultado das análises feitas e produzidas teoricamente sobre o papel do Estado, inserindo o tema do planejamento no curso dos debates e, conseqüentemente, na implementação e avaliação das políticas, de forma que

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes (SOUZA, 2006, p. 22).

Apesar de que institucionalmente no Estado, “[...] as políticas públicas como ferramenta de decisões do governo, é produto da guerra fria e da valorização da tecnocracia, como forma de enfrentar suas conseqüências” (SOUZA, 2006, p.22). As políticas públicas constituem-se como um conjunto de conceitos e definições estabelecidas, sem uma definição única. Nesse sentido, Souza (2006, p. 20) apresenta diversas conceituações a partir dos seguintes autores:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: Quem ganha o que, porque e que diferença faz?

Souza (2006) afirma também que as políticas públicas são mediadoras de problemas por assumirem a função de racionalidade das ações e por deixarem de evidenciar a ausência dos conflitos que são estabelecidos na arena das disputas dos interesses pelos governos, como também por se ausentarem das cooperações

que podem ser estabelecidas entre os governos, organizações sociais e outras entidades. Souza (2006, p. 26) ainda nos apresenta o seguinte: “definições de políticas públicas, mesmo as minimalistas, guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos”.

Retomamos Frey (2000), que assinala as diferentes dinâmicas processuais existentes na formação das políticas públicas, como

Mais um elemento importante da abordagem da *policy analysis* é o chamado *policy cycle*. Devido ao fato de que as redes e as arenas das políticas setoriais podem sofrer modificações no decorrer dos processos de elaboração e implementação das políticas, é de fundamental importância ter-se em conta o caráter dinâmico ou a complexidade temporal. [Couto, 1998, p. 54] dos processos político-administrativos. Ao subdividir o agir público em fases parciais do processo político-administrativo de resolução de problemas, o *policy cycle*, acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública. As várias fases correspondem a uma sequência de elementos do processo político-administrativo e podem ser investigadas no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais e às práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase (FREY, 2000, p. 226).

Frey (2000) informa ainda que cada fase ou ciclo das políticas públicas constitui-se das seguintes etapas: da formulação, implementação, avaliação e do controle dos impactos das políticas. Etapas que são comuns a todos os ciclos das políticas públicas e imprescindíveis para a análise e avaliação do alcance e eficácia de seus resultados. Dessa forma, é possível efetuar as correções e os ajustes no decorrer de suas ações. Este autor subdivide estas fases em ciclos para melhor compreensão analítica: “[...] percepção e definição de problemas, ‘agenda-setting’, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação” (FREY, 2000, p. 226).

Diante dessa subdivisão, o autor considera ser esta a mais adequada e mais próxima do real. Assim é a análise que possibilitará melhor compreensão, conhecimento e avaliação das políticas no decorrer do processo. Sobre a etapa de percepção e definição de problemas, Frey (2000, p. 227) relata:

[...] o que interessa ao analista de políticas públicas é a questão como em um número infinito de possíveis campos de ação política, alguns ‘*policy issues*’ vêm se mostrando apropriados para um tratamento político e conseqüentemente acabam gerando um ‘*policy cycle*’.

É a partir deste diagnóstico e desta percepção que os problemas ganham relevância de ação do ponto de vista político administrativo e são inseridos na etapa seguinte.

Na agenda *setting*, conforme o Frey (2000), decide-se se um tema efetivamente vem sendo inserido na pauta política atual ou se o tema deve ser excluído ou adiado para uma data posterior. Isso não obstante a sua relevância, as ações planejadas nas políticas ganham, no decorrer do processo de implementação e execução das políticas públicas pelo Estado, as seguintes etapas:

[...] na fase de elaboração de programas e de decisão, é preciso escolher a mais apropriada entre as várias alternativas de ação [...]. (FREY, 2000, p. 227).

No que tange à fase de análise dos processos de implementação, o objetivo principal é a análise da qualidade material e técnica de execução dos projetos ou programas nas realidades concretas para as quais foram pensados. “[...] daquelas cujas análises são direcionada para as estruturas político-administrativas e a atuação dos atores envolvidos, tendendo a sofrer influências da economia e da política, em decorrência do imbricamento que há entre o estado, a política e a sociedade” (FREY, 2000, p. 227). Assim como define Windhorf; Heritier (1987), na qual ressalta o seguinte:

A implementação de políticas pode ser considerada aquela fase do ‘*policy cycle*’ cuja encomenda de ação é estipulada na fase precedente à formulação das políticas e a qual, por sua vez, produz do mesmo modo determinados resultados e impactos de ‘*policy*’. (WINDHOFF-HÉRITIER, 1987, p. 86, grifos do autor).

Podemos constatar este fato quando ocorre a definição das agendas de prioridades para as políticas educacionais, sobretudo, das políticas de formação de professores, em que os governos se curvaram aos interesses dos setores da economia e conseqüentemente à demanda apresentada para a formação docente. Dessa forma, atendiam aos interesses do mercado em formar mão de obra para o trabalho, sem apresentar responsabilidade com a formação dos professores que atuariam nestas instituições de ensino industrial e posteriormente no ensino técnico profissional. (MACHADO, 2008).

As políticas públicas se constituem um campo de conhecimento diversificado, com interfaces com outras áreas do conhecimento, que a tornam

plural e multifacetada. Frey (2000), ao utilizar o “*policy cycle*” oferece um quadro de referência para a análise processual das diversas fases do processo político e administrativo, sugerindo uma sequência de passos que envolvem análise e avaliação da implementação das políticas, de forma permanente, promovendo uma reformulação contínua da ação política.

Segundo Souza (2006, p, 26), “[...] as políticas públicas após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas e projetos, base de dados e sistemas de informação. ” Cabe aos governos decidirem que espaços terão as políticas públicas nos seus processos de implementação e avaliação. Nos processos de implementação e materialização - na execução das ações, as políticas públicas sofrem interferências e alterações resultantes dos conflitos e interesses em disputa, característicos da natureza político-administrativo que elas representam. Sendo que cada etapa representa uma característica e finalidade a ser alcançada.

Importante destacar que as políticas públicas, além das etapas e ou ciclos referidos acima, se encontram divididas em quatro formas ou meios para efeito de implementação e avaliação dos conteúdos dessas políticas, que, de acordo com Souza (2006, p, 28), denomina-se “modelos de formulação de políticas públicas”. Os modelos são “Carbage Can, *multiple streams* ou múltiplas correntes, modelo de coalização de defesas e de arenas sociais”, como destacou Souza (2006, p, 30). Compreender estes modelos implica em conhecer como e por que as políticas públicas são implantadas pelo governo e que impactos terão na vida de cada cidadão. Apesar da importância destes modelos no conjunto das análises das políticas, eles não foram objetos de discussão no estudo.

Lowi (1964) destaca que o processo de decisão política envolve importantes e diferentes opiniões que passam por disputas e tensões em variadas arenas políticas. Nesse sentido, as políticas públicas constituem uma arena de conflitos e estabelece relações de poder no campo político. Para Lowi (1964), a política pública apresenta-se nos seguintes formatos: políticas distributivas, redistributivas, regulatórias e constitutivas.

A respeito desses formatos apresentados por Lowi, Souza (2006, p. 28) destaca a seguinte questão, referente aos ciclos das políticas públicas:

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou

regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesse. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõe perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuro para outros; são, em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. Cada uma dessas políticas públicas vai gerar pontos ou grupos de vetos e de apoios diferentes, processando-se, portanto, dentro do sistema político de forma também diferente.

Com base nestes formatos, apresentado por Souza (2006), o entrecruzamento dessas políticas, no conjunto das ações desenvolvidas, irá produzir, no interior do governo, o estabelecimento de prioridades, seja por grupos interessados na disputa, seja por instituições e atores envolvidos. Na nossa concepção, a política pública não devia resultar de uma disputa entre os grupos, mas ser consequência de uma análise racional e democrática. A política pública tem importância significativa se constituída de leis e procedimentos que permitam a participação, o diálogo dos diversos atores envolvidos no processo.

Essa discussão sobre o conceito de política e de políticas públicas, se apresentam como essencial no marco teórico que fundamenta este objeto de pesquisa, porque é na compreensão e assimilação destas categorias teóricas, constituídas nas etapas, agendas, formulação e execução das políticas, que encontramos respaldo teórico e documental para analisar diferentes interesses, concepções e prioridades estabelecidas nas formulações das políticas públicas e especificamente do estudo em destaque, podendo ser inseridas e concebidas como prioridade se efetivamente se constituírem parte das agendas e compromissos do governo no poder.

O desenvolvimento de políticas públicas pode definir, de forma coletiva, as agendas de ações sociais, priorizando o diagnóstico, a execução e a avaliação dessas políticas de forma clara e objetiva. As políticas públicas permitem distinguir entre o que o governo pretende alcançar ou fazer e o que, de fato, efetivamente realiza.

Apesar das diversas definições e dos modelos apresentados sobre as políticas públicas, é importante ressaltar elementos centrais que, para Souza (2006), identificam e caracterizam-nas como a participação e o envolvimento de vários sujeitos no processo de decisão, desde sua formulação até o processo de avaliação. Embora tais ações sejam desenvolvidas pelos governos, Souza (2006)

considera a ação direta e influência de organizações e pessoas do campo institucional e do segmento social como a intervenção mais ampla e eficaz. Por ser de caráter amplo e abrangente, considerando sua dinâmica e processualidade não se limita às leis e regras, sendo uma ação intencional com objetivos a serem alcançados, pois, muitas vezes, seu impacto ocorre a curto ou médio prazo, apesar da maioria das políticas públicas ser ação de longo prazo.

Os governos podem organizar políticas públicas, mas estas podem ter ações influenciadas pelos sujeitos envolvidos, sendo executadas em longo prazo, na intenção de corrigir, ajustar e implementar mudanças dentro de um contexto social, objetivando favorecer e proporcionar melhorias no contexto econômico e político da sociedade.

Para tanto as políticas públicas como campo de conhecimento multidisciplinar incidem em diversos setores da sociedade, visando a sanar as deficiências estruturais, econômicas, sociais e políticas. As políticas públicas são classificadas de forma setorial, sendo denominadas de políticas sociais, econômicas, educacionais, de acordo com estudos publicados por autores como (LOWI, 1964; MARSHALL, 1967a; O'CONNOR, 1977; SOUZA 2009). O conceito de políticas sociais surge associado ao debate do Estado de Bem-Estar Social.

Conforme Santos (1994), a expressão “políticas sociais” surgiu na Alemanha, no século XIX, mas é com Marshall (1967a) que ganha relevância ao associar o termo aos direitos sociais e à cidadania. Sobre o termo, Souza (2009, p. 163) explica:

a educação primária pública no século XIX constituiu o primeiro passo nos direitos sociais da cidadania no século XX; [...] a ampliação dos serviços sociais pertence a um setor diferente da política social inserido neste contexto a instrução pública como um direito. (SOUZA, 2009, p. 163).

A condição referente à proteção e ao bem-estar social do trabalhador concede ao cidadão uma aparente tranquilidade e segurança, traduzida em amparo aos trabalhadores na época, decorrente do mínimo de direitos reconhecidos e garantidos pelo Estado, sendo que a garantia à educação primária pública se constitui um dos direitos mais relevantes no conjunto das políticas sociais, o que, segundo Marshall (1967), significa a redução da diferença de classes.

Souza (2009) destaca, ainda, que é no Estado de Bem-Estar Social, com sua intervenção na economia, que a política social asseguraria as condições mínimas ao cidadão, como a construção de habitação e o provimento de seguro

social, ou seja, agiria em caráter emergencial para suprir as necessidades sociais dos sujeitos, apresentando as políticas sociais como estratégias de enfrentamento dos problemas sociais. O fato significou a elaboração de uma política de governo capaz de intervir na economia de mercado, com a finalidade de prover o bem-estar social de trabalhadores.

Segundo Marshall (1967a), o núcleo central das políticas sociais seria constituído de setores como seguro social, assistência pública, serviços assistenciais, saúde, habitação e educação. Destaca-se ainda a articulação e integração entre essas políticas sociais com as econômicas, apresentando a necessidade de o Estado prover o pleno emprego por meio da previdência social.

No que se refere à política social, Faleiros (2000) ressalta que a

intervenção do Estado capitalista pode ser visualizada pelos distintos domínios, de política social: saúde, educação, habitação, serviços sociais, informação e defesa do consumidor e distinguida, em termos dos seus objetivos imediatos, em curativas ou preventivas ou mesmo primárias, secundárias e terciárias e terapêuticas e promocionais. Esses domínios de intervenção são denominados sociais, por questões históricas e ideológicas. [...] A política social ao mesmo tempo que estigmatiza e controla, esconde da população as relações dos problemas sentidos, com o contexto global da sociedade (FALEIROS, 2000, p. 62,63).

A percepção apresentada por Faleiros (2000) remete-nos a uma reflexão sobre como e por que estas políticas são implementadas? Com quais objetivos e a que setores da sociedade interessa esta manutenção, da forma apresentada pelo autor, como preventivas, curativas, terapêuticas e promocionais? Evidente que sua afirmação faz um contraponto à função social e ideológica defendida por Marshall (1967) sobre o papel e a função da política social, no Estado capitalista, como promotora do bem-estar social e das garantias de direitos, sem considerar a realidade e o contexto histórico social às quais os indivíduos estão submetidos.

A relação estabelecida por Marshall nos remete a relembrar o contexto de surgimento das políticas públicas nos anos 1980, associado ao ideário neoliberal e às medidas de ajustes econômicos e fiscais adotados pelo governo, com forte influência na economia e nas sociedades, como afirmou Souza (2006, p.25), que as teorias das políticas públicas precisam também explicar as inter-relações entre estado, política, economia e sociedade. A esse respeito, Netto (1996, p. 15) considera que

as políticas sociais representam [...] respostas do Estado burguês do período do capitalismo monopolista a demandas postas no movimento social por classes (ou estratos de classes) vulneráveis pela 'questão

social' [...] o que indica, portanto, que as políticas sociais constituem-se em 'campos de tensões' entre os interesses do proletariado e a burguesia. (Grifo do autor).

As inter-relações entre Estado, política e sociedade estão intimamente imbricadas, são resultantes da natureza processual e da interação entre eles, haja vista que as políticas desenvolvidas pelo Estado são parte de um debate que ocorre entre os setores ou organismos organizados da sociedade, a partir de uma agenda de interesses e compromissos de um governo e ou da sociedade civil, constituídos de conflitos e tensões, conforme definiu o autor. Seja pelo estado ou qual for a sua matriz política ou econômica.

É importante destacar que a constituição do Estado de Bem-Estar Social, na Europa e especificamente na Inglaterra, não caiu de paraquedas no contexto social da época, que, segundo Marshall (1967a), durante todo os séculos XVIII (Direitos Civis), XIX (Direitos Políticos) e no século XX (Direitos sociais) é processo de um longo debate sobre a garantia dos direitos formais e o *status* de cidadania, resultantes das desigualdades de classe e das desigualdades sociais. Como afirma Rizzoti (2001),

Apesar de constituírem respostas às reivindicações da sociedade civil, a constituição do Estado de Bem-Estar naqueles países inaugurou uma era na qual a manutenção do modelo econômico e social capitalista encontrou-se fortemente vinculada à implantação de políticas sociais que formavam sistemas de seguridade crescentemente abrangentes. Mesmo inexistindo uma base de negociação que pudesse ser identificada em torno de reivindicações pontuais, ou que se destinasse a atingir o horizonte de um modelo econômico igualitário, esse fenômeno produziu naquelas sociedades o surgimento de uma perspectiva de melhorias progressivas nas condições de vida de suas populações (RIZZOTI, 2001, p. 1).

As lutas por direitos sociais e políticos nos países da Europa são frutos das reivindicações dos trabalhadores que presenciaram e protagonizaram as mudanças no campo político, no Leste Europeu, onde ocorreu o avanço do socialismo, mas é com o fim da Segunda Guerra Mundial que foram institucionalizados os sistemas de seguridade social pelos países de Bem-Estar Social, o conhecido *Welfare State*, como respostas a atender as demandas básicas dos trabalhadores.

As preocupações com a garantia de direitos sociais seja pelos trabalhadores, seja pelas organizações sociais, são frutos da grave crise econômica, da alta taxa de desemprego nesses países, evidenciando a demanda

por políticas de seguridade social aos trabalhadores em face do desemprego, com base na política social.

Embora o conceito de política social tenha se ampliado significativamente em relação ao que inicialmente foi apresentado por Marshall (1967a) e Draibe (2007) estes afirmam que a política do *Welfare State* modificou os efeitos do mercado sobre as áreas da política social, quando acrescenta os setores da previdência social, referindo-se à presença da assistência social, saúde e educação, enquanto salário e emprego seriam partes da política econômica. Porém Draibe (2007), acrescenta:

[...] especificamente em relação, áreas de política social, inclui, além das já citadas, as de nutrição, habitação e trabalho e programas dirigidos aos chamados grupos pobres (capacitação profissional e programas de crédito popular e geração de emprego e renda) (DRAIBE,2007, p.31).

A concepção ampliada de política social apresentada por Draibe (2007) se relaciona com a compreensão de que a política estava associada ao caráter “desenvolvimentista” da economia ou “bem-estar pelo trabalho”. E que este setor da política social seria regulado pela política de mercado, denominado segundo a autora como “bem-estar produtivo”, que enfatiza a redução dos riscos sociais pela política de trabalho e capacitação.

A esse respeito, Faleiros (2000, p. 14) ressalta a “importância estratégica das políticas sociais e do lugar que ocupou na etapa do capitalismo monopolista e da influência do Estado para proteger, financiar e suportar o modelo econômico adotado, tanto nos Estados hegemônicos como dependentes”. Esta tendência escolhida pelo estado na defesa do capitalismo monopolista elege setores e áreas estratégicas de políticas sociais como prioridade para referendar e reproduzir os valores e fatores que serão utilizados como mote de propagação e fortalecimento do ideário capitalista.

Na Economia Liberal, segundo Faleiros (2000), o mercado satisfaz as exigências do indivíduo em bens e serviços, provendo desta forma seu bem-estar, o qual defende e compara-o com uma riqueza, num contexto em que a riqueza dependia do esforço individual, num sistema de concorrência perfeita.

Segundo Souza (2009, p. 163), esta concepção estaria presente nos ideais defendidos por Marshall, ao afirmar que “[...] cabe à política social, a solução do problema da desigualdade numa sociedade capitalista, mas funcionaria como uma

espécie de redução ou compensação das desigualdades vinculadas ao mercado. ” Com base nesta premissa, a política social não tem o papel de alterar as condições materiais e econômicas do indivíduo, mas atenuaria as condições de desigualdade e pobreza em que o mesmo se encontra. Situação que Faleiros (2000) indica como sendo a finalidade da teoria do Bem-Estar no Estado capitalista e monopolista no modelo liberal.

Para Faleiros (2000), as políticas sociais representam um processo complexo em suas relações com o desenvolvimento entre as forças produtivas e sociais, no qual estão representadas as lutas de classes e a reprodução das classes sociais. Esta contradição está presente nas ideologias humanistas, liberais e progressistas, que apresentam as medidas do bem-estar, como igualdade social, melhoria de oportunidades de maneira contraditória, quando inseridas na realidade concreta. Destaca, ainda, a intervenção do Estado como mediador, nesta relação entre a sociedade civil e os órgãos de poder que a representam, inseridos no Estado.

Então, podemos inferir que a política social está associada à cidadania concedida pelos governos, conforme enfatizou Marshall (1967^a), sendo uma cidadania regulada pelo Estado. Cidadania esta que vinha como forma de uma ação preventiva, na qual seriam garantidos aos cidadãos direitos sociais mínimos. Proposição apresentada por Sousa (2009 p. 164, grifo do autor), quando

Fala de **políticas preventivas**, produzindo o mínimo de desigualdade (emprego, salário, saúde pública, educação, saneamento e nutrição), **políticas compensatórias** visando remediar os desequilíbrios derivados da acumulação (INPS e IPASE) e **políticas sociais** *strictu sensu* orientadas para redistribuir renda e benefícios sociais (PIS-PASEP, FGTS e FUNRURAL).

Situando nosso objeto de estudo de acordo com esta classificação apresentada por Sousa (2009), podemos entender que a política educacional seria uma política preventiva e que estaria associada à redução da desigualdade, porém quando se amplia o escopo desta análise podemos perceber que se constitui no conjunto das políticas sociais, com a “pseudo” finalidade de promoção da cidadania. Mas nos cabe refletir e indagar como esta política educacional tem contribuído para reduzir a desigualdade social, se ela tende a reproduzir a ideologia do capital? A serviço de quem ela está? Os mecanismos utilizados tendem a estabelecer a igualdade e a isonomia de direitos a todos os cidadãos? Como

afirmou Faleiros (2000), as políticas preventivas, neste caso a educacional, possuem um caráter ideológico. Nesta concepção, os indivíduos, ao acessarem a educação, tendem a ficar menos vulneráveis socialmente e com menor custo econômico para o Estado.

Relacionando as políticas públicas como viés de reprodução das ideologias dominantes, seja no campo social e econômico, seja no campo estrutural, elas se apresentam como instrumento de dominação e inculcação das ideias, valores e práticas, de forma sutil e intencional, como afirma Bourdieu (1989), quando se refere ao poder simbólico, que transforma as outras relações de poder às quais estão subordinadas. Para Bourdieu (1989, p.7-8), “o poder simbólico é, com efeito, este poder invisível, o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber, que lhe estão sujeitos, ou mesmo o que exercem”. Nesta conformação de ideias e práticas, cada indivíduo atribui um significado a partir do valor simbólico estruturado com base em sua compreensão de mundo. Atribuindo uma inter-relação dos estudos de Bourdieu com as políticas sociais, no que se refere a manutenção, ampliação ou modificação destas se efetivará de acordo com o nível de compreensão e disputas que se instituírem no campo social em que estes indivíduos estão inseridos. O poder simbólico age como produção, reprodução ou difusão de bens simbólicos, segundo Bourdieu (1989, p.15), que afirma: “o poder simbólico é uma forma transformada, quer dizer irreconhecível, transfigurada e legitimada, das outras formas de poder”, que são assimilados e incorporados de forma automática e muitas vezes sem a devida compreensão do fato.

Neste contexto, as políticas sociais refletem a importância do papel do Estado e como este tende a reproduzir e intervir nas decisões e escolhas feitas pela sociedade. Podemos compreender que nesta perspectiva, cabe ao Estado as decisões e prioridades quanto a definir qual a política a ser implementada e em que contexto será aplicada. Utilizando o mecanismo da “ideologia” para legitimar a decisão tomada, Bordieu (1989, p. 10) afirma que a “ideologia, representa interesses particulares e que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo”, constituindo, assim, a permanente reprodução do poder através dos valores e práticas disseminadas pelos grupos dominantes.

Quando referenciamos que as políticas de formação de professores não encontraram lugar e prioridade na agenda do Estado, durante muitos anos, foi

porque percebemos, ao longo das análises feitas no presente estudo, a ausência de uma ação consistente e eficaz que promovesse os interesses dos profissionais que atuam no magistério na área da educação e a eles atendessem. (MACHADO, 2008; MOURA, 2008; URBANETZ, 2012).

Deste diálogo com as políticas públicas e sociais, podemos situar o lugar das políticas públicas de formação de professores, objeto desta pesquisa, na análise que empreendemos nos capítulos posteriores, e podemos também observar como estas ficaram relegadas às decisões e escolhas do Estado, além do que representam claramente as influências e decisões econômicas e políticas, adotadas pelo estado e pelos governos.

Nessa perspectiva de interpretação, corroboramos a visão sobre as relações entre profissionalização, escolaridade e trabalho, apresentada por Manfredi (2002, p. 32), que diz serem essas “[...] de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural”. Como já apresentado por Souza (2006), como parte das inter-relações entre Estado, economia e política, caracterizam, a sua interdependência dentro de um contexto econômico e social. Entendemos que a promoção do acesso à educação, pelo Estado, eleva a escolaridade das pessoas, aumenta o nível de profissionais qualificados no mercado, com a possibilidade de oportunidades de trabalho na área, mediados pelas ações definidas pelo governo.

O’ Connor (1997) apresenta as ações estratégicas do Estado capitalista, que não possuem relação direta com as discussões sobre as políticas sociais. Para ele, as ações estratégicas do Estado estariam relacionadas com o papel do Estado, com as funções de acumulação e de legitimação, sendo que

na função de Acumulação, o Estado visaria manter ou criar as condições para acumulação das empresas privadas e constituiria capital indiretamente produtivo, ao aumentar indiretamente o valor excedente. Este capital social, poderia ser dividido em investimento social ou capital social constante e consumo social ou capital variável.

Na função de Legitimação, Estado buscaria criar ou manter as condições da harmonia, social e não seria produtiva, nem direta ou indiretamente. E como exemplo, fala do sistema previdenciário para os desempregados e a assistência social, assim como os gastos para reprimir politicamente as populações, ou seja, inclui a repressão (O’CONNOR, 1997, p.15).

As funções apresentadas por O’ Connor (1997), referentes às estratégias de Acumulação e Legitimação pelo Estado são conflitantes, pois ao mesmo tempo que visam a criar as condições para o desenvolvimento do capital, sinalizam para

manter o equilíbrio e as condições favoráveis para o livre exercício da manutenção das condições sociais e políticas do cidadão. Essa estratégia de conciliação da luta de classes é a que mais se coaduna com as estratégias do Estado capitalista. Na tentativa de provimento de bens e interesses do capital e livre concorrência do mercado, como promover políticas que assegurem os direitos básicos e a cidadania aos cidadãos mais vulneráveis social e economicamente?

Embora o autor afirme que não tenha se debruçado especificamente sobre a construção do texto acerca das políticas públicas, ele analisa o Estado norte-americano em relação ao seu orçamento, com foco nas despesas que realiza, articulando-se às discussões sobre acumulação, legitimação e funções desenvolvidas pelo Estado americano.

Esta definição apresentada por O' Connor (1997) justifica algumas posições e escolhas adotadas, até então, pelo Estado capitalista, ao tentar conciliar interesses e diferentes posições, entre os diversos atores presentes no interior das disputas, na tentativa de oferecer concessões de políticas que visem atender aos interesses do mercado representado pelas empresas privadas e da sociedade civil ou de organizações não governamentais, com o intuito de mediar as relações sociais existentes, como acima afirmei para melhor compreender estas funções estratégicas do estado, apontadas por O'Connor (1997).

Para Souza (2009), as contribuições de O'Connor foram fundantes no estudo das políticas públicas, ao evidenciar a vinculação do Estado às dimensões da acumulação e da legitimação, imagem de poder que manteria junto à sociedade. Esse autor afirma que há mais ênfase nas funções de legitimação pelo Estado, presentes nas demandas de classe social do que as que são traduzidas pelos programas sociais.

Segundo Souza (2000), as análises das políticas públicas estão baseadas na divisão por setor socioeconômico, que correspondem às divisões presentes nos ministérios do Estado e à crescente divisão do trabalho. E a partir desta classificação, as políticas estariam divididas por setor ou área, as quais se aglutinariam por conteúdos, interesses e setor de confluência, como no caso da educação e da agricultura e, em particular, as políticas de formação de professores que, no caso brasileiro, atendem às instituições públicas e privadas, que possuem regulação, estrutura e funcionamento diversos e são administradas por entes diferenciados que trazem nas suas concepções finalidades distintas.

Souza, (2009) ainda salienta que haveria três elementos centrais ou níveis para a análise de uma política setorial:

O primeiro seria a tentativa de gerar uma relação entre o setor e a sociedade em termos globais e este conceito de relação, por sua vez, permitiria entender a gênese social das políticas. [...] O segundo, com a ligação da representação com o referencial de uma política setorial e, como construí-lo, determinaria a extensão geográfica ou social e hierarquizaria seus objetivos. [...] Quanto ao terceiro elemento central, remeteria para quem iria construir o referencial, no caso o ator mediador (categoria social com posição central do setor, definindo o que deveria ser, sua imagem, função etc.) e a partir de certos conceitos. [...] Depois, Muller (1990) ressalta que a política pública estaria ligada à setorialização, e mesmo que nem todas fossem setoriais partiriam de uma representação da sociedade como um conjunto de setores que desenvolveriam a administração pública (SOUZA, 2009, p. 182).

Outra classificação de políticas públicas apresentada por Souza (2009, p. 183) refere-se a política social e política econômica, apresentadas em uma visão diferente da apresentada por Marshall (1967 a), como por “exemplo, haveria uma diferença entre política social (tratando da mercadoria força de trabalho) e política econômica (referindo-se à mercadoria moeda)”. Desta forma, uma política se distingue da outra por meio do que denominou de tipo de mercadoria. Nesta perspectiva, a autora considera a política educacional como um tipo de política social, que se utiliza da força de trabalho do profissional da educação e a transforma em mercadoria, vinculando-a ao capital produtivo, agregando valor à formação do aluno e o inserindo como peça importante na engrenagem econômica.

A classificação dos tipos de políticas públicas é fundamental para o entendimento da natureza e da função das políticas públicas e seus ciclos, bem como essas se apresentam no contexto social e como são classificadas, conforme literatura acadêmica vigente.

A construção teórica e analítica acerca das políticas públicas e das políticas sociais, neste tópico, permitem-nos entender como se conceituam e configuram no conjunto das ações do Estado. Como estabelecem suas prioridades e vinculação ao estado capitalista monopolista, como afirma Faleiros (2000), as políticas sociais, não podem ser compreendidas como algo abstrato e natural, desprovidas de interesses políticos e ideológicos, mas devem ser analisadas como parte de um constante movimento de transformações sociais e alvo de conflitos e disputas pelos governos e os sujeitos públicos destinatários das mesmas. No conjunto das políticas sociais, está situada a política da educação e, como definiu Draibe (2007), a política social não deve ser analisada dissociada da economia.

Draibe (2007) aponta um elemento estratégico para analisar a relação do Estado com a política social, de desenvolvimento econômico, associada ao “sistema de proteção social”. Neste contexto, se inserem as políticas educacionais, nosso próximo tópico de estudo, que Draibe (2007) situa com base em alguns autores, como um meio primordial de ascensão social. Desta forma com diminuição dos riscos sociais e aumento no investimento do capital humano em capital social. Neste sentido as políticas públicas adotadas no campo educacional pelos governos terão como base o modelo econômico e de desenvolvimento que possibilite alcançar ou não este ideal político.

Nesta perspectiva de análise, discorreremos sobre o papel das políticas educacionais, inserida no conjunto das políticas públicas, as transformações e reformas educacionais implementadas no período estudado e a relação conceitual de pertinência com a temática das políticas de EP.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

As políticas educacionais não podem ser analisadas dissociadas do contexto das políticas públicas, visto que tendem a se constituir como parte integrante do conjunto de ações e ideologias cultivadas pelo Estado. Segundo Azevedo (2004, p. 6), “abordar a educação, como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico e analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’, conforme afirmou Sousa (2009).

Neste contexto, as políticas educacionais estão inseridas no campo das políticas sociais e seguem as orientações estabelecidas pelo ideário político e ideológico, definido pelas relações de poder e dominação advindas do contexto econômico e social, dos setores políticos da sociedade. Poulantzas (1890, p. 44) define que o “estado tem um papel constitutivo, na existência e reprodução dos poderes de classe, e em especial na luta de classes, o que explica sua presença nas relações de produção”. É desta forma que as relações de poder econômico e social são manifestadas, quando da implementação e formulação das políticas públicas pelo Estado.

Em cada contexto histórico as políticas públicas foram instrumentalizadas de acordo com a ideologia vigente estabelecida pelo mercado, ou melhor dizendo,

pelas relações de produção orientadas pelo capital. Azevedo (2004) fala que a base política e material em que se estruturam as políticas sociais e, conseqüentemente, as educacionais, pautam-se em concepções teóricas e analíticas, fundamentadas na vertente liberal, marxista e funcionalista, as quais são respaldadas pelas ações das políticas públicas no Estado.

Neste sentido, Azevedo (2004) reflete sobre as mudanças ocorridas a partir do século XIX nos âmbitos econômico, social e cultural. Neste cenário de mudanças, o educacional sofre interferências da ideologia que orientava a ação educativa, de modo que permitisse instrumentalizar de forma teórica e intelectual a formação de seus futuros dirigentes, meio de ascensão social em que a relação econômica se constituía finalidade principal. Desta forma, a política educacional não alcança seu primordial objetivo: atuar como um instrumento ou meio utilizado pela política econômica para garantir aos indivíduos o direito social de serem educados na escola, das condições mínimas de atuação no mercado de trabalho e garantia de sua cidadania.

Faleiros (2000) afirma que as correlações de forças mudam em cada conjuntura, de acordo com o potencial de mobilização da base. As bases organizadas e mobilizadas em torno de interesses comuns tendem a pressionar e alterar os interesses do capital e conseqüentemente o rumo e a concepção de suas políticas.

No caso do Brasil, no século XX, ocorreram mudanças no modelo econômico. Com mudanças de um modelo agrário exportador para um modelo urbano industrial, na qual ensejará mudanças no ideário educacional, a partir da década de 1930, período em que o país sofre profundas transformações de ordem econômica e social, que vai requerer novos parâmetros de formação, com as quais a estrutura oligárquica e conservadora perde força para a política desenvolvimentista e agroexportadora que se instala no período, interferindo diretamente no modelo educacional em curso. Mudanças estas apontadas por Romanelli (2007),

e a crise se manifestou sobretudo pela incapacidade das camadas dominantes, reorganizarem o sistema educacional, de forma que se atendesse harmonicamente, tanto a demanda social da educação, quanto as novas necessidades de recursos humanos, exigidos pela economia em transformação (ROMANELLI, 2007, p. 48).

De acordo com estas mudanças no cenário econômico, as prioridades no setor educacional se alteram, combinando o papel da educação aos interesses da economia burguesa e industrial, com a prioridade voltada para a formação de indivíduos para a atuação nos setores produtivos que irão necessitar de mão de obra especializada. Romanelli (2007) destaca ainda que, desde a segunda metade do Século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita.

No Brasil, este ideário se intensifica no início do Século XX, e de fato, este século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada presença do Estado agindo como educador. As exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas, na forma de encarar a educação e em consequência na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo.

As mudanças introduzidas nas relações de produção, e sobretudo, a concentração ampla da população em centros urbanos, tornaram-se imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e fornecer um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 2007, p. 62).

Compreendemos políticas educacionais como políticas sociais que possuem um papel estratégico na economia capitalista, pois agem como instrumento de manutenção da harmonia e controle da força de trabalho. No Brasil, esse fato ocorre quando os organismos multilaterais influenciam nas decisões das políticas para educação e nos modelos de formação profissional.

A esse respeito, Dantas (1993, p. 10) afirma que as políticas educacionais, agindo como instrumento social,

visam garantir, primordialmente, a reprodução da força de trabalho para o capital, ou seja, tem em última instância objetivos econômicos – sobrevivência do capital. [...] A educação nesse contexto, passa a ter uma função claramente associada aos desígnios da política econômica: a formação da força de trabalho para o capitalismo (grifo do autor).

Mediante esta perspectiva com base no capital, cabe-nos considerar que há necessidade do Estado, no contexto do capitalismo, priorizar a educação como importante instrumento para a formação da força de trabalho. Mas é importante refletirmos também sobre quais condições, na conjuntura educacional, propiciam a formação de professores para esta tarefa de formar sujeitos para a sociedade capitalista.

Há instituições e espaços formadores que dão conta desta formação? Ou que políticas de formação asseguram a profissionalização e valorização deste

docente? Moura (2013) se reporta a esta questão, quando defende a formação deste profissional com base em princípios e valores humanos, políticos e éticos, e propõe o rompimento do modelo educacional baseado apenas na vertente que privilegia o capital.

Já Azevedo (2004) destaca que as mudanças ocorridas no campo da cultura e da ideologia são capazes de promover o êxito do convencimento da não existência de alternativas para a organização estatal e para as práticas sociais no âmbito do capitalismo. Esta compreensão impregnou as sociedades capitalistas e as elites políticas, mostrando que o capital seria a alternativa mais condizente com as mudanças propostas pelo ideário liberal para a educação, como forma de propor uma integração nas relações entre o Estado, a sociedade e o mercado.

As materializações destas ações seriam percebidas nas reformas educacionais implementadas durante os anos 1930/1940 no Brasil, que significou ajustes dos recursos destinados à educação, na readequação das funções de execução das tarefas na escola, sob a ótica do gerenciamento e da qualidade. Assim,

das orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002, p. 238).

Importante considerar neste cenário de mudanças estruturais, provenientes das reformas do capital, a perspectiva de mercado e o aumento da produção, articulados pelo Estado através das ações definidas e integradas aos processos de escolarização, trabalho e produtividade. Sobre esse novo contexto, Cabral Neto (2007) diz que na antiga perspectiva (agora atualizada) é que o processo de reestruturação do Estado e o desenvolvimento econômico propiciado pelo desenvolvimento técnico e científico garantirão de forma isolada o desenvolvimento social.

Seguindo esta orientação, o Estado liberal propagou este discurso na sociedade capitalista, afirmando e reafirmando que as mudanças implementadas iriam otimizar os resultados da educação, promovendo a eficácia e a eficiência do serviço público, em uma gestão descentralizada e gerencial. Analisamos que as políticas educacionais, com base na concepção do Estado liberal apresentada,

têm por finalidade servir aos interesses do capital, através das inferências dos interesses do governo, traduzidas nas políticas públicas, que se materializam em projetos, ações e programas educacionais; reproduzem-se nas legislações, nas normas, nos processos institucionais, nos programas educacionais e nas reformas curriculares, que possuem como finalidade principal “a reprodução da formação social do capitalismo, pelas forças produtivas e das relações de produção” (DANTAS, 1993, p.11).

Azevedo (2004, p. 65), inspirada nas formulações de Pierre Muller e Bruno Jobert, afirma que:

as políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, ou desativadas, com base na memória da sociedade ou do estado que tem em curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria.

A autora considera que os valores, as linguagens, a cultura, os símbolos e as representações sociais existentes na sociedade permitem analisar os desdobramentos da ação política e institucional que se materializam na prática para corrigir os cursos dos resultados não alcançados do universo em estudo.

Meszáros (2008) afirma que há uma intrínseca relação entre os processos educacionais e os processos sociais, em que o segundo prevalece sobre a educação os interesses do capital, sob a ótica do mercado. Para o autor, “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MESZÁROS, 2008, p. 25).

Neste contexto apresentado por Dantas (1993), Azevedo (2004) e Meszáros (2008), referentes às políticas educacionais e às influências diretas das políticas econômicas, adotadas pelos governos de acordo com cada concepção de estado materializada através dos programas, dos cursos e das ações implementadas, compreendemos como esta relação entre o estado, a economia e a educação propiciou a implantação das políticas educacionais no Brasil e qual o viés político e ideológico empregado.

Esta premissa reforça a teoria de O’ Connor (1997) já referida quanto à vinculação do estado nas políticas e como este usa da função de legitimação do poder mediante a ideologia estatal. Assim como a classificação adotada por Lowi

(1964), a qual ressalta a influência do estado nas decisões e como este tende a intervir nas escolhas feitas pela sociedade. Os dois autores destacam a importância das políticas públicas como instrumento de manutenção e dominação de uma cultura social, política e estrutural, que seriam veiculadas através do Estado e materializadas nas forças produtivas e sociais.

Neste aspecto, consideramos que as demandas ocorridas no contexto do setor produtivo e de suas relações com o trabalho, propiciam um novo modelo de educação e ensino, que servirá como ponto de partida para a formulação de políticas públicas educacionais, direcionadas para a qualificação, valorização e formação de professores. Cada programa, ação e curso implementado nesta categoria refletirá e denunciará a concepção, de acordo com o modelo educacional materializado na prática.

Azevedo (2004) destaca uma abordagem teórico-analítica que engloba 3 (três) concepções que nos ajudam a compreender a função ocupada pelo Estado, e, conseqüentemente, à concepção das políticas adotadas em cada setor ou área no campo social e no caso específico das políticas educacionais, que além de expressarem as especificidades inerentes à natureza educacional, refletem ainda o espaço social onde estão inseridas.

Para melhor compreensão destas formulações, “é importante considerar os processos que conduzem a definição de uma política no quadro mais amplo em que as políticas públicas são elaboradas” (AZEVEDO, 2004, p. 59). Considerando que a política educacional é parte integrante de uma totalidade social mais ampla, esta deve ser sempre analisada na articulação entre o planejamento mais global e o projeto que a sociedade idealiza qual se realiza pela ação do Estado e de suas políticas. São, pois, as políticas públicas que dão visibilidade e materialidade às ações do Estado.

Na abordagem neoliberal, a teoria do Estado, formulada a partir do século XVIII, se expressa no ideário do Liberalismo Clássico. De acordo com esta abordagem,

o estado burguês passa a incorporar uma dimensão de legitimidade, de forma que a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamados, como meio de garantir a participação no poder e seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Este modelo pode ser observado nas reformas realizadas pelas políticas educacionais, durante os anos de 1990, quando o estado brasileiro apresentou a concepção de uma educação mais “eficiente”, mais flexível e capaz de ser mais competitiva e concorrencial no mercado.

Este propósito da educação está associado a um novo modelo de profissional, exigido no cenário econômico mundial, resultante do mercado globalizado, que Cabral Neto (2007) ajuda a decifrar afirmando:

As políticas educacionais concebidas nas últimas décadas do Século XX- e em desenvolvimento nesse início de Século XXI- devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo. (CABRAL NETO, 2007, p. 13)

Estas mudanças no contexto das políticas educacionais são decorrentes de um modelo econômico e político adotado como ideário educacional que correspondia, na época, aos processos de reestruturação do capitalismo mundial. Para tanto, a educação configura-se como setor importante e estratégico de aporte para as mudanças ensejadas pelo capital e conseqüentemente para definir padrões, modelos e programas educacionais que viabilizem este processo de transformações.

Nesta perspectiva da educação a serviço do capital, Meszáros (2008) aponta o ato de “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes (MESZÁROS, 2008, p. 35, grifos do autor). Garantir a manutenção e dominação da estrutura capitalista através das políticas educacionais implementadas será a forma de produzir os conhecimentos tão necessários para formar os quadros de profissionais que o sistema produtivo requer.

No que se refere a esse ideário capitalista, Faleiros (2000 p. 71), afirma que,

certas políticas sociais, como a educação, a capacitação para a empregabilidade, a saúde, a habitação, interferem diretamente na força de trabalho e consomem mercadoria para sua reprodução com intermediação e mediação das forças políticas do estado democrático e de direito.

Neste desenho político apresentado por Faleiros (2000), no que se refere à estreita relação entre o Estado capitalista e a educação e, na sequência, como política educacional, percebemos de forma nítida que as ações desenvolvidas no

campo educacional têm uma finalidade explícita, que é promover a formação de recursos humanos que atenda aos interesses do mercado. Há de se analisar que as reformas educacionais implementadas seguem as prioridades e os conteúdos formativos, com base no contexto da reforma estrutural do capital e da política do Estado para o setor público.

Seguindo a definição de concepções apresentada por Azevedo (2004), a concepção neoliberal compreende que a política educacional não sofre tanta influência negativa, quando admite custo desnecessário e não acúmulo de *déficit* público, como as outras políticas sociais. As políticas educacionais, segundo as ideias neoliberais, são estruturadas como função permitida pelo “Estado Guardião”, por entendê-las como um dos fatores importantes para a redução das desigualdades, conforme definiu a autora, reportando-se à concepção neoliberal no campo educacional.

No conjunto de concepções apresentadas por Azevedo (2004), encontra-se a concepção marxista da política educacional, que aponta as contradições em um cenário de profundas desigualdades sociais e econômicas, resultantes do acúmulo do capital no século XIX. Aponta a falta dessa política como produto da precarização do trabalho, da intensa exploração do trabalhador e da acentuada desigualdade e pobreza que se abateram sobre o trabalhador. Nesta abordagem, o estado é analisado dentre as suas “contradições entre a dominação/integração do sistema econômico – o papel do estado, em face dos requerimentos da acumulação e dominação/integração social”. (AZEVEDO, 2004, p. 41).

Nossa intenção ao trazer estas concepções de políticas educacionais, conforme a definição de Estado, segundo Azevedo (2004), tem a finalidade de mostrar ao leitor que as concepções desenvolvidas pelo Estado, mediante um contexto histórico e político, definem os tipos e ideários de políticas públicas implementadas e interferem diretamente nelas, nos campos social, educacional, previdenciário e fiscal. Mediante estas concepções apresentadas, o Estado define o modelo das políticas que comporão as ações e os programas executados e, neste caso, as políticas educacionais.

Compreendidas as relações entre os processos políticos, econômicos e as políticas públicas educacionais, passamos a destacar as reformas educacionais empreendidas pelo Estado brasileiro, na década de 1990. Peroni (2003) ressalta

que estas reformas estão relacionadas à mudança de redefinição do papel do Estado em virtude da crise do capitalismo.

Segundo essa autora, as políticas educacionais tiveram como centralidade no período, “ênfatar a qualidade, entendida como produtividade e o eixo se deslocou para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidade e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73). É a partir desta concepção com foco na produtividade, que as políticas educacionais são formuladas, com ações que estimulavam a individualidade, a competitividade e eficiência nos resultados, seja nas avaliações educacionais, seja nos processos pedagógicos e na gestão escolar. Estas medidas correspondiam em tese a existência de dois projetos em curso na época, um que versava sobre a privatização da educação pública, reivindicada pela diminuição do Estado, com base nas reformas estruturantes advindas do neoliberalismo e da defesa intransigente da Educação Pública e Gratuita, provenientes do processo político e democrático instaurado no Brasil, na década de 1980, pela pressão e mobilização popular.

Para Cabral Neto (2007, p. 14), a reforma educacional que ocorreu na década de 1990 foi objeto das intervenções provenientes dos organismos multilaterais e do Banco Mundial. “Dentre as propostas apresentadas pela reforma educacional, estão a descentralização da educação, a autonomia escolar, a participação, a cogestão comunitária e a consulta social”. A proposta trazida pela reforma educacional tem como finalidade coadunar princípios da educação com as mudanças imposta pela acumulação do capital e pelo sistema produtivo.

Esses princípios podem ser analisados, quando da exigência da formação docente em nível superior, regulamentada pela LDB nº 9493/1996, que implicou na obrigatoriedade da oferta pelas instituições de ensino superior públicas e privadas.

Nesse período histórico, ocorreram medidas como redução do papel do Estado, privatização dos serviços, ditos não essenciais, além do corte nos direitos sociais e trabalhistas que passaram a ser recorrentes. Esse modelo de ideário político e econômico, iniciado na Inglaterra e nos Estados Unidos, denominado de Neoliberalismo, estendeu-se por outros países da Europa e, posteriormente, por países da América Latina. Segundo Barroso (2005),

Estas “políticas neoliberais” afetaram diretamente muitos outros países e foram adotadas como referenciais para os programas de

desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.) no que foi designado por “consenso de Washington”, cujas principais “receitas” passavam por: disciplina orçamental, reforma fiscal, eliminação das barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, com o conseqüente apagamento da intervenção do Estado. (BARROSO, 2005, p. 741, grifo do autor).

Todas estas mudanças decorrentes da reforma estrutural no cenário político mundial afetaram diretamente o contexto educacional, produzindo reformas educativas com ajustes e regulação na função da escola, subordinando a política da educação a uma lógica de mercado, com a importação de valores de competição, concorrência e excelência, além de modelos de gestão empresarial, que promovessem a eficácia, eficiência, a qualidade total e a modernização dos serviços na área educacional. Para Cabral Neto (2007), “ é neste processo que se inserem as atuais reformas do Continente latino.

No que se refere às políticas sociais, os pressupostos neoliberais asseguram a mesma lógica do livre mercado, onde o Estado atenua as desigualdades e as diferenças através dos programas e das várias formas de proteção que visam a tolher a liberdade e a individualidade. Se relacionarmos estes pressupostos neoliberais com as políticas educacionais, percebemos que a lógica do mercado predomina na educação, sendo instrumento de dominação e de ascensão social por setores da elite econômica.

Essa lógica influencia diretamente as políticas de formação docente, tanto que Machado (2011) afirma que os problemas relacionados à formação de professores são vários, mesmo a partir das determinações trazidas pela LDB, no que se referem ao previsto no artigo 62 da Lei n. 9.394/96: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)” (Brasil, 1996).

Porém esta demanda ainda está muito longe de se concretizar como afirmou Machado (2011), pois necessita de políticas de formação docente e valorização profissional,

habitualmente vista como acessória à escolarização básica ou sua substituta, a mais densa de ciência e cultura vê sua relevância elevada no rastro da valorização do trabalho qualificado pelas economias em crescimento, pela atual dinâmica da competição capitalista e em propostas de desenvolvimento nacional, soberano, melhor distributivo social, econômica e ambientalmente. (MACHADO, 2011, p. 691).

Machado (2007) considera um desafio permanente este debate sobre a formação de professores e retoma a necessidade de uma articulação entre a formação teórica, técnica, política e pedagógica e com base na sustentabilidade. Além deste desafio posto com a formação de professores, outro desafio é a integração desta formação docente com a formação profissional, para a qual, segundo Machado (2011), existem diferenças referentes às diversidades desde a formação pedagógicas em diferentes identidades profissionais, com processos de socialização e práticas diferenciadas, resultantes de inúmeras concepções profissionais existentes.

Cabral Neto (2007) afirma que estas discussões têm repercussão nas políticas educacionais traçadas para o final do Século XX, em decorrência da crise estrutural que se refletiu no

desenvolvimento educativo na região, provocando uma deterioração dos sistemas de ensino, em consequência continua redução dos recursos destinados ao setor educacional, o que levou, por sua vez, a uma deficiente oferta educativa de insumos e de infraestrutura escolar e de baixos níveis de qualidade (CABRAL NETO, 2007 p. 24).

As mudanças ocorridas neste período em decorrência da crise estrutural, corroboram as alterações do cenário educacional em toda a América Latina, onde a educação é vista como fator importante para o desenvolvimento e para o crescimento econômico, conforme aponta Cabral Neto (2007), com mudanças nas concepções das estruturas dos currículos e da gestão. Como parte desta reestruturação educacional, podemos destacar mudanças nas áreas da formação de professores, que estabelecem como eixo formativo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e intelectuais, pressupostos que priorizam a relação entre o trabalho e a educação, mas também a formação articulada à cultura, à ciência e à tecnologia.

Cabral Neto (2007) assinala que, como forma de viabilizar as políticas educacionais na região, com vistas a contemplar os aspectos da reforma educativa e a reestruturação produtiva, foram propostos 04 importantes projetos: o Programa Educação para Todos (EPT); o Plano de Ação Hemisférico sobre a Educação (PAHE); as Conferências Ibero-Americanas de Educação (CIE) e o Projeto Principal de Educação (PPE). Destacamos em nossa análise o PPE e o EPT, por apresentarem elementos referentes ao nosso objeto de pesquisa. No campo das

reformas no Brasil, destacamos as mudanças provenientes da Constituição Federal de 1988. O Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a criação do FUNDEF e a aprovação da LDB nº 9496/1996, combinados com seus movimentos de luta e contradições protagonizados pelos diversos segmentos políticos e sociais.

Inicialmente discorreremos sobre o Projeto Principal de Educação (PPE), projeto desenvolvido na região da América Latina e Caribe, resultante da parceria com os organismos multilaterais, como a UNESCO, a OEA e a OCDE. Segundo Cabral Neto (2007), o PPE foi aprovado em 1979, na cidade do México, em uma Conferência Regional constituída por Ministros da Educação e Ministros das pastas do Planejamento Econômico de 37 países, dentre eles os da América Latina e do Caribe. Este encontro culminou com a aprovação de um documento intitulado “Declaração do México”, que, conforme Cabral Neto (2007, p. 18), visava à criação de medidas educacionais, que compreendiam os “objetivos e prioridades das políticas para enfrentar os graves problemas educacionais da região”, como a melhoria da qualidade da educação, a universalização da educação básica e a superação do analfabetismo na região. Estas demandas foram provenientes da avaliação das deficiências da realidade educacional apresentadas no período.

Estas medidas aprovadas na cidade do México foram ratificadas ainda em 1981, na cidade de Quito no Equador, constituindo-se o PPE, como principal projeto e instrumento de política educacional na região, em virtude dos governos entenderem que, para os países se desenvolverem economicamente, precisariam investir em educação. Cabral Neto (2007) afirma que, na década de 1990, foram retomadas as estratégias principais defendidas na Declaração do México (1979), tendo como centralidade as temáticas referentes as políticas públicas, à qualidade na educação e a qualidade na execução da gestão dos serviços educacionais.

Desta forma, em 1990, seguem as iniciativas de colocar em evidência a “educação como fator importante para o desenvolvimento e crescimento econômico”, (CABRAL NETO, 2007, p. 24). Assim, inserir a Educação como fator de promoção social e econômica remete ao fato de se estabelecerem prioridades e modificações, que correspondessem às melhorias da qualidade e de índices educacionais, apresentados no período. Dentre as propostas apresentadas, seguem as seguintes diretrizes, constantes no documento da UNESCO:

destinar recursos para a educação de tal forma, de modo gradual, chegue a 7 ou 8% do PIB, assegurar a articulação funcional e operacional entre os programas e ações da educação escolar e extra escolar; aproveitar os meios de comunicação para as ações educativas; reformar os currículos de acordo com as necessidades de desenvolvimento dos indivíduos e dos países; e particularmente, grupos da população menos favorecidas; reformular os sistemas, os conteúdos e métodos de formação e capacitação e aperfeiçoamento dos docentes de crianças; reformular as estruturas e melhorar os processos de administração da educação, inclusive a formação e participação dos gestores, dando atenção especial as exigências de descentralização e regionalização; incentivar a participação da sociedade e de suas comunidades nos processos de planejamento, administração, reforma e desenvolvimento da educação, e particularmente, na forma de conceber e executar as ações que levarão aos alcances dos objetivos do projeto principal (UNESCO, 1979; 1981).

As diretrizes estabelecidas pela Declaração do México (1979) e de Quito (1980), sob a coordenação da UNESCO, reforçam a discussão já apresentada acima, sobre as políticas públicas nas quais se insere o conjunto de ações e demandas no campo educacional, sob a ótica e orientação das diretrizes da macroeconomia. Neste caso específico, a educação é definida como fator de desenvolvimento econômico e promotora da igualdade. O PPE teve vigência de 20 anos, mas, em 2001, passou por uma avaliação que considerou o projeto com muitos resultados positivos, com avanços e lacunas. Contudo, o “Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe” constitui-se, no campo das ideias, em um dos mais importantes esforços de implementação de uma política de desenvolvimento social numa perspectiva de integração regional” (CABRAL NETO, 2007, p. 20).

O autor demonstra claramente a vinculação do projeto educacional a um ideal econômico, no que se refere à ampliação ao acesso à Educação Básica, ao aumento dos investimentos em educação pública e à redução do analfabetismo, porém com lacunas, como a equidade e a profissionalização docente e a transformação curricular. Quanto ao conceito de profissionalização docente, equiparou-se à necessidade de elevar os níveis pedagógicos e institucionais. Embora o tema da profissionalização docente estivesse atrelado à reforma curricular e ainda à definição de novos modelos de organização e gerenciamento do sistema educacional, não se configurou nos eixos dos desafios e prioridades das políticas educacionais.

Destacamos, ainda, que as reformas empreendidas no campo educacional estão atreladas ao receituário econômico e liberal da educação, conforme definido por Azevedo (2004), e seguem uma tendência na sua definição e execução, como

apresentamos na década de 1990. As políticas educacionais implementadas seguiram uma concepção gerencialista e neoliberal, com foco na eficiência e nos resultados, com as orientações disseminadas em programas e projetos, que visavam à racionalização dos gastos, às descentralizações dos serviços públicos, ao incentivo à participação social e à inclusão da comunidade na escola. Todas estas orientações tinham como único propósito a reorientação da educação ao modelo produtivo e de diminuição do Estado, com a política do Estado mínimo.

Importante destacar a interferência dos organismos internacionais na política educacional dos anos de 1990, como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), cujas diferenças e especificidades Peroni (2003, p.97) apresenta: “o Banco Mundial assume papel decisivo [...] da defesa da vinculação entre educação e produtividade, numa visão claramente economicista, sem a preocupação dos documentos cepalinos de vincular estes objetivos com o desenvolvimento da cidadania”. A orientação explícita dos organismos internacionais no período referendava as diretrizes que deveriam nortear os programas e planos educacionais no Brasil, com ênfase na educação básica como prioridade, elegendo a educação primária como estratégica e prioritária neste período, conforme documento do CEPAL.

Esta orientação no âmbito das políticas educacionais foi base, posteriormente, para a elaboração do Plano Decenal De Educação para Todos (1993- 2003), que foi constituído por um

conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento com base nos acordos assumidos internacionalmente. (BRASIL, 2007, p. 14).

Este Plano foi decorrente da Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien na Tailândia em março de 1990, promovida pela Unesco, Unicef, ONU, e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial e posteriormente, Declaração de Nova Délhi. Na Conferência de Jomtien, o documento foi finalizado pelo Banco Mundial. Como aponta Peroni (2003, p. ?), o “desenvolvimento da educação, é o maior impulsionador do apoio do Bird, com uma perspectiva de longo prazo que irá além do horizonte do CAS, e com objetivos para serem compartilhados por um período de dez anos”. Esta

afirmação demonstra claramente a vinculação da política educacional no Brasil a esta orientação de cunho mercadológico e economicista, da qual seguirão as demais políticas a serem implementadas posteriormente no Brasil.

Nesta mesma orientação política e econômica, segue a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1995, que foi resultado da elaboração de várias propostas curriculares de todos os Estados. De acordo com esse documento, a centralidade se detinha à relevância social dos conteúdos (BRASIL, 1995, p. 5). Peroni (2003, p. 103) aponta que o documento seguia a “ofensiva neoliberal e sua proposta de globalização da economia”, com esta diretriz se estabelece além da vinculação dos ideais econômicos na agenda da educação, uma política orientada pelo Plano Decenal de Educação, mediante compromisso assumidos com os organismos internacionais.

Peroni (2003, p. 104) afirma que os PCNs, “é uma tarefa essencial na busca da qualidade de ensino, passa a ser de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas na escola”. Todas estas iniciativas no campo educacional compreendiam uma finalidade, que era estabelecer uma base curricular nacional comum e um conjunto de conteúdos que orientassem claramente os eixos da formação educacional pretendida pelos organismos internacionais, com base nas decisões resultantes da Conferência de Jomtien e na Declaração de Nova Delhi. O PCN foi aprovado pelo MEC, através do Parecer CNE/CB nº 3/1997, e resultaria em um direcionamento para a revisão curricular de livros didáticos e a Avaliação Nacional. Todavia, vimos que a mesma linha de orientação estava presente na LDB nº 9.394/1996, e no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), aprovado através da Lei nº 5.537/1968, que serão tratados posteriormente.

As políticas educacionais fundamentadas nesses pressupostos, com base na Conferência de Jomtien, vão na contramão das suposições educacionais que consideram importante promover uma formação que tenha por base a autonomia, a consciência crítica e a formação ética e pedagógica dos professores. Para que a educação não seja instrumento do capital, como afirma Meszáros (2008), ela precisa ser processo de transformação social. Destacamos que as políticas educacionais, inseridas no campo das políticas sociais, são norteadas pelo Estado com base nas concepções adotadas por ele e, desta forma, seguirá um receituário

político e educacional, em consonância com a política econômica e suas finalidades.

Peroni (2003) concebe que as mudanças ocorridas nas Políticas educacionais dos anos de 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do estado. Ressaltamos que o propósito apresentado pela autora ganha relevância e significado no conjunto de proposições acerca das políticas educacionais e sua relação com o papel e a articulação exercida pelo estado, a cuja ação, segundo Fiori (1995, p, 59), compete “promover o crescimento, administrar o ciclo econômico, disciplinar a distribuição social da riqueza e comandar a inserção mundial dos interesses nacionais, o que outorga a este Estado uma posição de decisão, na reprodução econômica, social e política dessas sociedades”. Esta afirmação reforça ainda mais o exposto em nossa investigação sobre a interferência do Estado sobre as políticas públicas de modo geral, e neste caso especificamente, nas políticas educacionais.

Neste contexto inserimos a LDB vigente, que traz em seu bojo a orientação clara quanto aos pressupostos a serem implementados no conjunto das políticas educacionais, de caráter neoliberal e de cunho mercadológico, com viés privatista e ênfase na descentralização dos recursos, com base na eficiência e produtividade no ensino.

Nossa investigação aborda neste tópico, com base nos autores referenciados, a intrínseca relação existente entre as políticas públicas e a economia e a vinculação dessas com o ideário educacional, de acordo com a concepção definida pelo Estado.

Desta forma, cabe-nos analisar as políticas públicas e, no interior destas, destacar as políticas educacionais como essenciais para adequar a formação aos novos parâmetros exigidos pelo capital. Compreender o processo pelo qual se define e se implantam tais políticas, faz-se necessário e oportuno para entendermos o ciclo de cada uma delas e como se definem sua matriz política, econômica e ideológica. De acordo com Cabral Neto (2007, p. 14), os conteúdos expressos nas reformas educativas só podem ser compreendidos, se concebidos dentro do propósito das reformas econômicas efetuadas, advindos das “brumas do atual modelo de acumulação do Capital”. Para tanto, as mudanças apresentadas no contexto das políticas educacionais refletem o projeto de sociedade e educação em curso, estando vinculadas às mudanças requeridas pelo mercado globalizado.

A partir do estudo apresentado, no capítulo, referente as políticas públicas, refletimos, sobre as concepções subjacentes a elaboração, formulação e implementação das políticas educacionais, na qual podemos associar ao contexto das políticas educacionais como um todo, especificamente para Educação Profissional (EP), a qual, desenvolveremos a seguir, segue a lógica de uma concepção de Estado para a política educacional e traz em seus fundamentos as orientações presentes e defendidas por este, com base na orientação do desenvolvimento econômico vigente.

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Educação Profissional no Brasil chega ao Brasil com os primeiros jesuítas e destinava-se apenas aos índios. Associada a duas realidades distintas, uma educação propedêutica voltada para as elites, com fase terminal para outro nível superior e outra educação voltada para o ensino profissional, destinado para as classes trabalhadoras, como forma de preparação da mão de obra para o mercado de trabalho. Duas características marcadas historicamente pela dualidade estrutural e pela “funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico no país”, conforme Moura (2010, p. 60).

Estes modelos de educação correspondiam ao perfil de formação escolar, pretendido de acordo com cada concepção de política ou ação adotada pelo Estado brasileiro, para cada classe social da época, com base nos interesses econômicos e políticos definidos pelos governantes. Ou seja, uma formação rudimentar para os grupos sociais menos favorecidos e um ensino de formação geral para os filhos da elite, que se pretendiam constituir grupos dirigentes do Estado. Neste contexto, o ensino profissional já nasce vinculado aos interesses econômicos e políticos da classe dirigente do período no país.

Vale destacar que o tema apresentado nesta seção, sobre Políticas Públicas para a Educação Profissional, refere-se ao conceito já apresentado sobre as Políticas Públicas, constituídas como uma ação, intenção desenvolvida pelo Estado frente a um determinado tema, como sinalizou Souza (2009). Neste sentido as Políticas Públicas para a Educação Profissional, constituem-se como intenções, ações, de forma sistematizada no campo educacional, e neste caso direcionada especificamente a educação profissional, que com a Lei nº 9.394/1996, incorporou

à Educação Profissional como processo educacional específico, não vinculado necessariamente às etapas das escolaridades, voltado especificamente para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (RAMOS, 2013). Porém, somente a partir dos anos de 1990, presenciamos uma articulação mais sistêmica nesta área com um conjunto de ações, programas e concepções de forma mais clara, vinculadas aos interesses da educação e à Educação Profissional, como afirmam Grabowisk; Ribeiro (2010, p. 273):

Desde 1990, a educação profissional no Brasil, tem ocupado um lugar de destaque na agenda neoliberal, decorrente das transformações do campo da economia e do trabalho. As políticas, programas e ações tem alardeado que a qualificação profissional e a formação técnico- profissional, são estratégicas para a inserção do país no grupo de nações denominadas desenvolvidas, além de constituir-se condição para o trabalhador participar das novas relações sociais de produção.

Fica evidente, neste contexto social e político, que as prioridades econômicas dos grupos dirigentes são baseadas nas relações comerciais e econômicas estabelecidas e são determinantes nas definições do modelo de educação vigente. Segundo Moura (2010), no início do período da colonização brasileira, não se exigia nenhuma qualificação da classe trabalhadora (em geral, escravos e indígenas), tendo em vista que a base econômica agrícola não requeria uma formação mais qualificada e os conhecimentos rudimentares seriam suficientes para o desenvolvimento das atividades no trabalho agrícola. Desta forma, o ensino profissional vai modelando seu ideário educacional aos interesses econômicos vigentes em cada período histórico e político no Brasil, destinando à educação a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, conforme (MOURA, 2010), o que caracteriza a relação implícita da educação vinculada ao interesse do capital.

As políticas públicas para Educação Profissional não podem ser analisadas fora do contexto econômico, social e político da educação. Estas apresentam sua constituição e tessitura envoltas em um projeto de sociedade resultante das disputas nas lutas de classes, como também das diferenças e desigualdades históricas que permearam a dualidade estrutural educacional. Como afirma Frigotto (2010, p. 25), a “educação medeia as dimensões citadas, porém a natureza destas mediações se define pelas relações de poder existentes no plano estrutural e conjuntural da sociedade”. Esta relação se estabelece no plano político, ideológico e conjuntural, por cada governo que estabelece as ações e os programas que se

instituem como prioridades no campo das políticas públicas, ou seja, se entendermos que políticas públicas, de acordo com Souza (2008), é o Estado em ação, ou o conjunto de ações que visa produzir efeitos específico a um determinado segmento.

Com base neste contexto, as políticas educacionais e especificamente para a EP, se estabelecem vinculando o interesse econômico ao perfil educacional com o qual o Estado tende a formar profissionais para atender a demanda do mercado de trabalho e para atuar na sociedade. A ausência de ações políticas concretas nesse campo por muito tempo esteve associada à ausência de uma política efetiva do Estado direcionada a este público da EP.

Para Moura (2010), até o século XIX, não havia registros formais que caracterizassem as iniciativas sistemáticas de Educação Profissional escolar no Brasil. São registradas várias iniciativas no Brasil colônia, como a educação dos jesuítas voltada para o ensino profissional e agrícola e das aprendizagens das corporações de ofícios, porém todos de iniciativa assistemática e não se configuraram educação escolar.

As iniciativas referentes ao ensino profissional tiveram suas primeiras ações no Brasil Colônia, conforme aponta Saviani (2013, p. 43), com a educação jesuítica feita pelos padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, com a implantação do plano de instrução de Nóbrega, que constava da seguinte estrutura:

O Plano iniciava-se com o aprendizado de português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, [...] e culminava de um lado com o aprendizado profissional e agrícola, e de outro lado com a gramática Latina, para aqueles que se destinavam aos estudos superiores na Europa.

Compreendemos que estas iniciativas podem ser ações preliminares para a organização das concepções que balizaram o germe do ensino profissional no país, neste contexto, denominado de “aprendizado profissional e agrícola” visto que o plano de instrução de Nóbrega se constituía por um conjunto de ideias educacionais que abrangiam três aspectos, segundo Saviani (2013, p. 43-44): “[...] a da formação filosófica, a teoria da educação como organização dos meios, a prática pedagógica como realização efetiva do processo ensino aprendizagem”. Consideramos, neste contexto, a atuação dos padres Jesuítas como os primeiros educadores que cumpriam um papel de articulação e orientação do processo educacional junto à Corte. Porém destacamos que não havia referência à formação

pedagógica destes missionários, que traziam na sua bagagem a formação religiosa e a doutrina cristã com fundamento para o ensino. Destacamos este período para sinalizar como a ideia educacional referente à preparação para o trabalho se constitui nas primeiras orientações e intenções educacionais no Brasil no período de 1549-1599, de acordo com a periodização das ideias pedagógicas apresentada por Saviani (2013), que considera este período como da colonização, da educação pela catequese.

Foram as escolas e os colégios criados pelos jesuítas em vários centros urbanos, segundo Manfredi (2005, p. 68), “os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as “escolas – oficinas” de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial”. A autora destaca que a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, promove várias mudanças na economia e na política no Brasil. Na economia, além da agroindústria, outras atividades surgem como a “indústria estatal e privada e o comércio, ao mesmo tempo que gestou o Estado nacional e a constituição do aparelho educacional escolar” (MANFREDI, 2005, p. 72).

Estas mudanças apresentadas pela autora trazem à tona as alterações que ocorreram no modelo educacional vigente, resultantes das mudanças no perfil exigido para a formação dos profissionais para atuar nestas frentes de trabalho na sociedade. Manfredi (2005, p. 74) destaca que “as primeiras instituições criadas no Império são as instituições de ensino superior, destinadas a formar as pessoas para exercer função qualificada no exército e na administração do Estado”.

Ainda de acordo com Manfredi (2005), a prioridade do Estado na época era com o ensino superior e secundário, constituindo-se de forma paralela à formação da força de trabalho, diretamente ligada à produção e ao desenvolvimento econômico. Assim, de um lado existia uma formação propedêutica, que visava à formação dos filhos das elites para as universidades, e de outro a formação, destinada aos setores produtivos da sociedade. Este modelo educacional, conforme Moura (2010) assinala, sobre a origem profissional da educação escolar, se deu em 1808, com a criação dos Colégios das Fábricas, por meio do alvará de Dom João VI, de 1º de abril de 1808. Estes tinham como finalidade “promover e adiantar a riqueza nacional, e sendo um dos mananciais dela as manufaturas e a indústria que multiplicam e melhoram e dão mais valor aos gêneros e produtos da agricultura e das artes” (CABRAL NETO, 2011, p. 1).

Esta afirmação, segundo o autor, tinha total atrelamento da educação aos modelos da economia e dos interesses da riqueza da nação, além de promover e articular um ensino diferenciado para os diferentes segmentos sociais da época. Porém, segundo Cabral Neto (2011), esta iniciativa profissional escolar foi considerada a primeira ação educacional, no âmbito institucional, promovida pelo poder público. Mesmo que posteriormente, tenha alterado, sua finalidade, “Dois anos depois, o decreto de 31 de outubro de 1811 deixou claro que sua criação visou “socorrer à subsistência e educação de alguns artistas e aprendizes vindos de Portugal, enquanto se não empregassem nos trabalhos das fábricas que os particulares exigissem” (CABRAL, 2011, p. 1). A intencionalidade do estado, estava presente, quando da constituição da adoção de uma formação profissional, como linha auxiliar das manufaturas e indústrias como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico do país.

Neste cenário, não percebemos nenhuma preocupação ou ação concreta do Estado, de acordo com o levantamento bibliográfico realizado, no que se refere à formação dos docentes, seja nos aspectos teóricos e pedagógicos. A formação pedagógica foi relegada à experiência prática e as vivências dos mestres e contramestres.

Manfredi destaca que “as iniciativas de Educação Profissional durante o império, ora partiam das instituições civis (religiosas ou filantrópicas) ora das esferas estatais. [...] Por vezes resultava do entrecruzamento de ambas, isto é, da combinação de entidades e grupos da sociedade civil com o estado” (2005, p. 75). As alterações trazidas pelo contexto político e econômico no Brasil Imperial, segundo a autora, ocorreu à promoção pelo Estado, de uma educação diferenciada destinada a dois grupos sociais distintos: um voltado para a formação propedêutica, destinado ao acesso nos cursos superiores e outro a educação técnica e instrumental, destinada aos trabalhadores, com formação para produção, como a formação para os artífices, oficinas e artesanais. Que eram ministradas nos Liceus de artes e ofícios, nas academias militares e nas entidades filantrópicas. Neste contexto formativo, indagamos qual o perfil e importância do professor para a classe dos dirigentes e para a classe dos trabalhadores? Quais os elementos apresentados como prioritários para efetivar e garantir a formação deste profissional pelo estado? Estas questões são fundamentais para a nossa reflexão e

nos permitem analisar as escolhas realizadas pelo governo da época, referentes à formação docente, mas que não temos a intenção de respondê-las, neste estudo.

Como forma de responder aos desafios apresentados pelas mudanças sociais e políticas do período republicano, o presidente da República do Brasil, Nilo Peçanha, criou em 1909, a Escola de Aprendizes Artífices (EAA), destinada à formação para o trabalho de jovens de classes menos favorecidas, como já mencionado acima. Percebe-se, através dessa iniciativa, que se organiza, então, uma política pública destinada ao ensino profissional, o que se justifica por apresentar aspectos próprios, conforme define Sousa (2006):

[...] a formulação das políticas públicas constitui-se um estágio em que governos democráticos traduzem seu propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados e mudanças no mundo real (SOUSA, 2006, p. 69).

Este propósito educacional voltado para a formação profissional pela criação da escola para o ensino profissional, foi colocado no centro das responsabilidades do governo na República e caracteriza, na prática, o que essa autora definiu como tradução dos propósitos do governo em programas e ações. Apresentava como objetivo no *caput* do Decreto nº 7.566/1909 combater a ociosidade e incentivar a formação de mão-de-obra para os ofícios e profissões que requeriam as bases industriais da sociedade para o desenvolvimento do progresso e da economia. O projeto já fazia parte da centralidade do plano político de desenvolvimento do país, centrando sua finalidade em formar operários e contramestres. Quanto aos professores que iriam compor este quadro de docentes, o referido Decreto diz em seu art.3º: § 3º. Os mestres de oficinas 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)

Notadamente observamos, analisando o texto, que não se especificam outras exigências para a atuação docente, apenas o saber prático, quando define o critério em ser mestre de oficinas, considerando a experiência e o conhecimento adquirido na vivência da função laboral. Cabe destacar que as EAA tinham o caráter formativo baseado no ensino e na aprendizagem de ofícios e conhecimentos práticos, com cursos no ensino agrícola, comercial e industrial, em

nível primário. A educação superior era ministrada a outro segmento social de maior condição social e formava dirigentes para a função administrativa e política do Brasil. Nessa época, evidenciava-se ainda mais a dualidade no ensino brasileiro: para os pobres, uma educação voltada para o trabalho na área técnica profissional e, para os ricos, a educação e formação intelectual e geral, com saberes e conhecimentos específicos para a classe dirigente.

A finalidade da criação das EAA, segundo Cunha (2005) era “a formação de trabalho qualificado para fazer frente às exigências do processo de industrialização estava ausente, apesar de ter sido manifestada reiteradamente pelo presidente Nilo Peçanha e pela burocracia ministerial, a que as escolas estavam afetas” (CUNHA, 2005, p. 66). Contudo, podemos considerar a Escola de Aprendizes de Artífices como uma política educacional, do governo da época, para o ensino profissional, por considerar a estrutura política, pedagógica e técnica presentes na legislação, condizente com a estrutura de uma política pública, organizada no início da República.

O Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário gratuito, estabelece em seu art. 4º, § 3º que os primeiros professores a se constituírem na função de ensino estariam vinculados ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio; estavam subordinados às escolas profissionais e seriam remunerados por um vencimento padrão estabelecido no contrato pelo governo, acrescentados da quarta parte da cota dos trabalhos produzidos pelos alunos nas oficinas. Desta forma, observamos a instituição de uma política de formação docente para o ensino profissional, evidenciando uma carreira ou profissão docente bastante incipiente que, em anos depois, seria assumida por professores, mediante maior exigência de qualificação profissional para atuarem na referida instituição.

Entendemos o Decreto Presidencial nº 7.566 (BRASIL, 1909) como uma iniciativa de cunho político e institucional, ou legislação oficial que estabelece de forma clara e objetiva ações e diretrizes para a o ensino profissional no período. O documento estabelece finalidades, competências, estrutura administrativa e pedagógica, além de objetivos de ensino a serem cumpridos em todo o território nacional, onde estivessem instaladas as escolas de ensino profissional primário. Segundo Cunha (2005, p. 64), é importante destacar: “entre os antecedentes das escolas de aprendizes artífices, não se pode deixar de considerar as instruções do

Congresso de Instrução, realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1906, 03 anos antes de criação daquelas escolas”. Tem-se em vista que o referido Congresso apresentava as questões que seriam mais tarde absorvidas pelo Decreto nº 7.566/1909.

As conclusões daquele Congresso foram levadas ao Congresso Nacional na forma de anteprojeto de Lei, que pretendia que “a União promovesse o ensino prático, industrial, agrícola e comercial, nos estados e na capital da República. [...] Para efetivação deste intento, seriam criados campos e oficinas escolares, assim como institutos profissionais” (CUNHA, 2005, p. 63). Desta forma, instituiu-se o germe ou os pilares das escolas técnicas e profissionais que se denominam hoje Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados sob a Lei nº 11.892/2008.

Em todo o período da constituição das EAA, observamos pouca ou nenhuma preocupação com a formação docente dos profissionais que iriam atuar na instrução ou ensino naqueles estabelecimentos de ensino. Para os docentes, a única exigência inicial era possuir conhecimentos e habilidades técnicas e práticas para o ofício que iria ministrar no formato de cursos ou oficinas. Portanto, apesar de compreendermos que houve iniciativa do governo no sentido de estabelecer uma intencionalidade na política para o ensino industrial, este ainda apresentava deficiências na sua estrutura e concepção sobre as reais necessidades como a ausência de critérios de formação pedagógica para atuação nas EAA.

Importante destacar que a “instalação das escolas de aprendizes de artífices, mais que supridoras de força de trabalho para as indústrias, constituíram um meio de troca política entre as oligarquias que controlavam o Governo Federal e as oligarquias no poder nos diversos estados” (CUNHA, 2005, p. 72). Essa prática configurava a troca de favores e o clientelismo, que conhecemos até hoje nos setores públicos e que já atrelava os interesses privados aos interesses públicos, como forma de subordinação dos interesses das oligarquias locais com os interesses da administração pública. A exemplo podemos citar a indicação dos diretores das EAA nos Estados que era feita pelos coronéis das regiões, conforme os interesses políticos das oligarquias locais.

Esta relação de troca de favores e clientelismo foi apontada por Manfredi (2005) como um mecanismo utilizado para efetuar as contratações de professores para atuar no ensino profissional; estas eram efetivas trocas políticas nos Estados

e municípios e ocorriam onde se instalavam as respectivas unidades das EAA. Vejamos:

Cabia ao diretor das escolas e oficinas, o cumprimento, zelo e aplicação de medidas, constituídas na Consolidação que deveria contar com o apoio técnico e disciplinar dos mesmos para a condução da formação intelectual e manual dos educandos e aprendizes, afim de que os mesmos pudessem zelar pela boa ordem na administração e zelar pela administração do bom ensino (CUNHA, 2005, p. 79).

Neste contexto, o diretor da escola exercia um papel central tanto no apoio à formação do aprendiz, como na disciplina e na condução administrativa da instituição. Cabe ressaltar que sua função política, atribuída pelo fato de sua nomeação ser resultante da indicação por políticos influentes do período, reafirmava seu poder e respaldo para a nomeação de professores que se ajustassem ao modelo educacional vigente.

Destacamos ainda que a Escola Normal de Artes e Ofícios (ENAO) foi transformada em 1942 em Escola Técnica Nacional, sendo a primeira instituição federal de ensino técnico e profissional, presidida por Sebastião de Queiroz Couto, que foi sucedido em 1943, por Celso Suckow da Fonseca, que esteve à frente da instituição até 1951.

Cabe destacar a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), em 1942, através do Decreto nº 4.048 (BRASIL, 1942), cuja finalidade se constituía em organizar e administrar em todo o país, as escolas de aprendizagens dos industriários. Foi uma medida que veio responder à pressão feita pelos empresários da indústria ao governo federal, quanto à necessidade de constituir um corpo de trabalhadores qualificados para atender às demandas exigidas pela industrialização em pujança no Brasil.

Esta medida, denota claramente a implantação de uma política educacional no Brasil, direcionada a um setor da classe econômica que pretendia atender aos interesses do capital, considerando a exigência de mão de obra qualificada para atuar nos setores da economia capitalista. Isso reforça a sobreposição dos interesses do capital a agenda e pauta das políticas do Estado, e, por conseguinte, às Políticas educacionais, conforme já sinalizamos em discussão apresentada.

Observamos, então, que se instala nesse período uma política educacional voltada a atender os interesses da indústria e do capital, conforme aponta Moura (2013, p. 110), quando destaca que a “centralidade da sociedade está na dimensão econômica, enquanto os seres humanos são instrumentos necessários à

preservação e ao fortalecimento da economia”. Neste sentido, a centralidade da política educacional, com base nesta concepção visa tão somente a estabelecer as condições para o desenvolvimento econômico, com a provisão de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho.

Estas conjecturas nos permitem compreender, através das leituras empreendidas nos documentos legais, tais como o Decreto nº 7.566/1909 e o Decreto nº 4.048/1942, que o Estado já definia, no seu nascedouro, como prioritária uma modalidade de ensino em detrimento de outra e a que público se destinava o ensino secundário e o ensino profissional, estabelecendo claramente a divisão entre o trabalho manual e intelectual.

No que tange às mudanças de cunho educacional, as leis implementadas por Gustavo Capanema, iniciadas em 1942, com o advento do Estado Novo, durante o Governo de Getúlio Vargas, estruturaram e estabeleceram diretrizes e bases para a constituição do sistema educacional no Brasil. Destacamos que as Leis Orgânicas de reformulação do ensino secundário, industrial e no comércio visavam a atender ao projeto de industrialização do país que objetivava a formação de mão de obra para a indústria nacional, dentro do modelo capitalista em efervescência no estado brasileiro.

A Lei Orgânica do Ensino Comercial de 28 de dezembro de 1943, denominada Decreto – Lei nº 6.141, vinculada ao ramo do ensino secundário, apresentava como finalidade: “1. Formar profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativo nos negócios públicos e privados” (BRASIL, 1943). A existência desta Legislação demonstra claramente os interesses do projeto econômico e político implementado no país na formação profissional. No capítulo III desta lei, ressaltamos que a formação do corpo docente para os estabelecimentos de ensino comercial seguiu as mesmas condições para a contratação e admissão das escolas do ensino secundário, composta por professores e orientadores, dos quais se exigia o devido registro do Ministério da Educação, porém a exigência quanto à formação de professores para atuação nesta modalidade de ensino requeria apenas a formação em convenientes cursos apropriados, momento em que se percebe o descaso e a negligência com a formação e qualificação destes profissionais. Vejamos:

Art. 52. O corpo docente, nos estabelecimentos de ensino comercial, compor-se-á de professores e de orientadores.

Art. 53. A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores 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 professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino comercial, federais ou equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício das funções de professor ou orientador nos estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição no competente registo do Ministério da Educação (BRASIL, 1943).

Na mesma linha de formação e exigência, constituiu-se o ensino agrícola, instituído pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, aprovada pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que apresentava as seguintes finalidades:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

1. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.
2. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura. (BRASIL, 1946)

A reforma educacional no âmbito do ensino agrícola, com base nas finalidades apresentadas, reafirma a necessidade de formação de profissionais para atuarem na área rural e agrícola, constituída no conjunto de reformas educacionais empreendidas nos diversos setores, pelas Leis Orgânicas de Gustavo Capanema, que propunha uma organização do ensino secundário em ramos e áreas distintas em virtude da demanda de formação necessária para atender o setor econômico no país. Esta reforma educacional no ensino agrícola propõe as bases da organização e do ensino na área para que se oportunize, conforme legislação, atender ao adequado fornecimento de mão de obra para as propriedades e estabelecimentos agrícolas. Finalidade esta que não se diferencia das demais reformas nas áreas do ensino, apresentadas por Capanema, no sentido de promover a subordinação dos interesses da agenda educacional ao setor econômico, condizente com o modelo de desenvolvimento.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (BRASIL, 1942) estabelece as bases e o regime do ensino industrial no país:

Art. 1º Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Pela ampla constituição do espectro legal de abrangência do ensino industrial, compreende-se a complexidade de definição e de responsabilidade para atuação e formação de profissionais para áreas tão distintas, conforme prevê o referido Decreto. Segundo Cunha (2005), a partir deste Decreto, o ensino técnico foi organizado como um sistema e passou a ser reconhecido pelo Ministério da Educação, em relação com os demais cursos.

Entretanto, a constituição e a finalidade deste Decreto se mostra de forma ambígua em relação aos seus objetivos, que na definição dos conceitos de ensino industrial, visa a atender aos interesses do regime industrial, com a preparação profissional, orientada aos interesses do mercado econômico, nutrindo e ajustando às suas necessidades de demanda em prover mão-de-obra suficiente, assim como, para atender os interesses da nação, com a mobilização permanente de eficientes construtores no âmbito de sua economia e cultura.

No que tange o ensino industrial ou técnico, se evidencia no texto legal a relação dos princípios com os interesses do governo e das empresas, visando a atender de maneira explícita a demanda do mercado de trabalho, conforme estabelecido em seu Art.5º, Lei 4.073/1942:

Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais:

- 1 - os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro;
- 2 - a adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissionais a especialização prematura ou excessiva;
- 3 - no currículo de toda formação profissional, Incluir-se-ão disciplinas de cultura geral e práticas educativas, que concorram para acentuar e elevar o valor humano do trabalhador;
- 4 - os estabelecimentos de ensino industrial deverão oferecer aos trabalhadores, tenham eles ou não recebido formação profissional, possibilidade de desenvolver seus conhecimentos técnicos ou de adquirir uma qualificação profissional conveniente; (BRASIL, 1942)

O Decreto-lei de nº 4.073/1942 é ambíguo em seus princípios e expressa de um lado a orientação do estado em responder à demanda para formar mão de obra para atender os interesses do capital, que ora exige uma formação humana e

técnica, ora define uma formação para aumento da eficiência e produtividade do trabalhador, ou seja, para torná-los aptos em exercícios e técnicas para a atividade industrial, voltados claramente para os alunos fora da faixa etária do ensino secundário ou trabalhadores que já atuam em suas funções e que precisam se aperfeiçoar e qualificar-se para o exercício profissional.

Ressaltamos que as mudanças instituídas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial nº 4.073/1942 estabelece a competência de “preparar professores e pessoal administrativo para atuar no ensino industrial” para a Escola Técnica Nacional², “além de formar artífices, mestres e técnicos para a indústria. Em consonância com a referida lei, foi criado o ensino pedagógico com duração de um ano, abrangendo dois cursos, de Didática do ensino Industrial e de Administração do Ensino Industrial, ambos destinados a candidatos portadores dos certificados de mestría ou de curso técnico” (CIAVATTA, 2010, p. 23-24), com previsão na lei.

Outro aspecto que destacamos nesta trajetória de constituição das políticas públicas para a Educação Profissional no Brasil e da formação docente na Lei Orgânica do Ensino industrial é a constituição de uma Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial, denominada de CBAI³, que estabelecia um programa que

O Brasil e os Estados Unidos assinaram, em 3 de janeiro de 1946, um acordo destinado a estreitar a colaboração entre professores do ensino industrial, promovendo o intercâmbio e o treinamento de brasileiros e americanos especializados naquele ramo de ensino, assim como a elaboração e aplicação de métodos racionais de aprendizagem e de orientação educacional (CIAVATTA, 2010, p. 110).

Essa cooperação, além de selar a relação comercial entre dois países parceiros na política econômica e comercial, demarca uma concepção profissional e pedagógica, pautada na formação tecnicista e produtivista que o mercado requeria. Manfredi (2002) chama atenção para a disputa que se estabelece na sociedade entre os interesses do capital privado e os interesses públicos, provocada pela ambiguidade na definição das leis. A prevalência dos interesses do capital se sobrepunha aos interesses do governo e da nação, embora ficasse clara a estreita relação entre as empresas e os dirigentes do poder federal, a exemplo

² Escola Técnica Nacional – Criada em 1944, pelo presidente Getúlio Vargas.

³ Criada em 1946, pelo Ministro Gustavo Capanema. Comissão integrante da estrutura do Ministério da Educação, tinha por finalidade promover cursos, visitas técnicas e um amplo programa editorial, que atingiram, prioritariamente, diretores e professores das escolas industriais da rede federal. (CIAVATTA, 2010, p. 110).

dos acordos estabelecidos entre o governo brasileiro e os EUA, por meio da implementação de ações e programas que visavam à capacitação dos professores a partir de uma lógica tecnicista, com viés produtivista. A esse respeito, Manfredi (2002, p. 96) assinala que o período histórico trazia algumas contradições, “porém persistiam algumas dificuldades e contradições impostas pela exigência do país que aderiria a uma acelerada industrialização na economia, vinculada a um plano de desenvolvimento econômico e industrial”.

Estas afirmações, anunciadas por Manfredi (2002), traduziam uma série de medidas legais políticas instrucionais engenhosamente articuladas, que acabaram por legitimar e constituir os interesses das elites e notadamente dos setores vinculados ao capital industrial, embora as contradições sinalizadas tivessem asseguradas o viés político e ideológico do projeto de industrialização em curso.

Estas articulações em reforçar e selar as alianças com o mercado internacional para qualificar o corpo docente para atuar no ensino industrial, pode ser constatada nos Acordos Bilaterais efetuados com os EUA, a partir da cooperação técnica que instituiu a CBAI em 1946. Essa estabeleceu várias ações desde capacitação, intercâmbio e treinamento com professores brasileiros e americanos no intuito de qualificar a mão de obra profissional destes agentes educacionais, dentre outras medidas, tais como previstas na cláusula II do presente acordo de cooperação técnica, conforme estabelecido:

a) a cessão, por parte do Instituto, de um corpo de especialistas (doravante chamado corpo de especialistas) para colaborar na realização do programa;

b) o planejamento e realização de atividades referentes a:

1. estudo e pesquisas relativos às necessidades educacionais do Brasil, especialmente no que diz respeito à educação profissional e aos recursos para atender a essas necessidades, bem como a formulação, administração e adaptação contínua de um programa adequado para facilitar a satisfação de tais necessidades;

2. meios que permitam a administradores, educadores e técnicos brasileiros irem aos Estados Unidos da América, com o fim de estudar, proferir conferências, lecionar e permutar ideias e experiências com administradores, educadores e técnicos daquele país;

3. realização de programas de treinamento de professores e técnicos do ensino industrial;

4. seleção e orientação educacional e profissional nas escolas de ensino industrial; e

5. aquisição de equipamento, preparação de material de ensino e de auxílios didáticos, bem como prestação de serviços biblioteconômicos.

c) a utilização de quaisquer outros processos e meios considerados, por ambas as partes, convenientes à realização deste programa de cooperação educacional. (BRASIL, 1951)

O referido programa de cooperação técnica amplia sobremaneira as possibilidades em proporcionar uma formação no âmbito técnico e de natureza pedagógica aos seus participantes, entre professores, técnicos e administradores, tendo como fio condutor o ensino técnico e industrial e a formação de mão de obra, conforme disposto nas atividades previstas. Todavia o programa recebeu muitas críticas como as apresentadas por Salgado (1988) onde aponta que “as empresas de grande porte dos países capitalistas transformaram-se em multinacionais, criando subsidiárias nos países de periferia, onde encontraram não apenas disponibilidade de matéria-prima e mão-de-obra, mas também importante mercado”.

Podemos ainda destacar várias atividades que se constituíram no programa e desenvolveram-se, durante todas as décadas dos anos 1940 a 1960, as quais tiveram sua vigência prorrogada até 1963, caracterizando-se como um programa na área do ensino profissional, resultante da Lei Orgânica do Ensino Industrial, do Decreto-Lei nº 4.073/1942 e das demandas provenientes da precária formação de professores as escolas de ensino industrial.

Conforme Oliveira (2009), “a CBAI passa a ser não só um apoio à capacitação de professores para o ensino Industrial, mas uma instituição de suporte ao ensino técnico profissionalizante da época, que investia recursos na aquisição de equipamentos, recrutamento e capacitação de professores, diretores, orientadores e supervisores”. Sua atuação e abrangência demonstram a importância como estratégia de qualificação e aperfeiçoamento dos quadros de profissionais envolvidos e um meio de prover as condições técnicas, os métodos de ensino e os materiais para o desenvolvimento de uma cultura no ensino industrial no Brasil, é o que assinala Oliveira (2009, p. 10), quando afirma que

em 1947 ocorreu o primeiro curso para professores do ensino técnico, tendo como elenco as disciplinas de: revisão de conhecimentos gerais e técnicos, estudo da língua inglesa e atualização sobre a vida econômica e social do Brasil. A segunda parte do curso aconteceu nos E.U.A., onde professores lá permaneceram durante seis meses em curso e três meses estagiando nas empresas daquele país”.

Todas estas iniciativas demarcavam a prioridade com a formação técnica destes profissionais e com a assimilação de uma cultura industrial baseada na

produtividade e na eficiência, assentadas nos princípios da administração científica de Taylor⁴.

Com base neste propósito foram promovidos vários cursos e treinamentos nos estados do RJ, SP e Paraná. Estas iniciativas contribuíram para criação em 1957, da Escola Técnica Industrial de Curitiba, atualmente UTFPR- PR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), e a partir desta data foram promovidos cursos e treinamentos na área, segundo Oliveira (2009). Cabe destacar, no período, que a CBAI exerceu significativa influência sobre a concepção técnica e pedagógica do ensino das escolas industriais, estabelecendo uma política de formação e aperfeiçoamento dos profissionais destes estabelecimentos, visando a impulsionar a política industrial nacional desenvolvimentista, que vigorava na época.

Seguindo este itinerário histórico e pedagógico, destacamos ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelece as bases e diretrizes para a educação em todo o território nacional. Esta Lei é inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana, conforme previsto em seu art. 1º. Dentre as finalidades da Educação, essa lei enfatiza em seu Art. 20 maior variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, respeitando as peculiaridades regionais e os grupos sociais existentes, auferindo assim, uma maior variedade de cursos, flexibilidade nos currículos e articulação entre os diversos graus e ramos, propiciando a articulação entre o ensino técnico e o ensino secundário, divididos em ensino agrícola, comercial e industrial e ensino para a formação de magistério do ensino primário.

Cabe ressaltar, também, que os Movimentos Sociais dos anos 1960 exigiam uma Formação Profissional para os Trabalhadores das Classes Populares, como o Movimento de Educação de Base (MEB), as Ligas Camponesas e a Campanha de “Pé No Chão Também Se Aprende a Ler”, esta última desenvolvida da em Natal-RN, em dezembro de 1962. GÓES (1980), afirma sobre esta experiência: o “caráter inovador da educação municipal foi a preocupação, no âmbito popular, com o

⁴ Princípio da Administração Científica- Segundo Moura (2014), se ajustava com base em três princípios: O primeiro é o Princípio da dissociação do processo de trabalho das especialidades dos trabalhadores. O segundo entre concepção e execução: separação entre concepção e execução: Todo possível trabalho cerebral deve ser banido da oficina planejamento ou projeto. Assim a ciência do trabalho, nunca deve ser desenvolvida pelo trabalhador, mas pela gerência e em nome do capitalismo. Caracterizando a essência da Administração Científica. E o terceiro princípio, consiste na utilização do monopólio do conhecimento pela gerencia, como forma de controle do processo do trabalho e sua forma de execução.

ensino profissionalizante, através da Campanha de Pé no Chão Também se Aprende Uma Profissão”. Esta campanha tinha por finalidade erradicar o analfabetismo e oportunizar a formação dos alunos através de uma profissão ou ofício; era a 6ª etapa da campanha, constituída de 17 cursos, que estavam em funcionamento divididos em:

três turnos e distribuídos através de cinco Acampamentos: *Rocas* corte e costura, alfaiataria, marcenaria, sapataria, telegrafia, elementos de eletricidade, barbearia, bordado a mão; *Carrasco* – barbearia, corte de cabelo (feminino), enfermagem de urgência, datilografia, taquigrafia, encadernação e corte e costura; *Nova Descoberta* – artesanato, bordado a máquina, cerâmica e bordado a mão; *Nordeste* – corte e costura; *Quintas* – em fase de instalação. (GOÉS, 1980, p. 59, grifos do autor)

Nesta fase de formação profissional, cada “aluno-artesão-aprendizes” aprendia uma profissão, na qual poderia contribuir com a obtenção de uma renda. Chegou também a se pensar em se constituírem cooperativas para a comercialização e a compra de produtos para o acampamento da Campanha, mas a ideia não foi concretizada, em virtude do golpe de 1964. Esta campanha “De Pé no Chão Também se aprende uma Profissão” se caracteriza no contexto da educação profissional, vinculando a educação à preparação para o trabalho. Essa realidade se configurou como alternativa em virtude de haver “o desemprego, o subemprego, a falta de qualificação profissional, as esperanças abertas pela Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), com perspectivas de industrialização, devem ter sido os fatores responsáveis pelas quase mil matrículas da Campanha “De Pé no Chão Também se Aprende uma Profissão, em 1963” (GOES,1980, p. 97). A campanha desenvolvia a formação crítica e o conhecimento pedagógico, mas considerava a formação para uma profissão, como um dos elementos articuladores entre a atuação cidadã e a formação para o trabalho, com vistas ao desenvolvimento econômico da localidade.

Semelhante às finalidades da Campanha “De pé no chão se aprende a Ler, ocorrida no RN, que buscava propor alternativas para a promoção do desenvolvimento econômico e o exercício da cidadania, destacamos neste cenário político as LIGAS CAMPONESAS, movimento em defesa da luta pela reforma agrária no Brasil no final da década de 1950 e início dos anos 1960, que ocorreu no interior de Pernambuco. Seu surgimento advém do contexto de repressão e lutas no campo, onde se travava o embate entre os pequenos proprietários de terra e

trabalhadores assalariados camponeses, que reivindicavam melhorias salariais e condições de trabalho. Paiva (2003) destaca a importância deste movimento e a função política e pedagógica que exerceu na vida de todos os participantes deste processo.

Cada um desses momentos e dessas lutas produziu a sua pedagogia própria, as quais — ao contrário do que ocorreu com as pedagogias populares surgidas no bojo do nacionalismo e da luta eleitoral e voltadas para populações precariamente mobilizadas no início dos anos 60 — não receberam um tratamento sistemático, embora devamos reconhecer a influência de aspectos da pedagogia de extração existencialista-cristã sistematizada nos anos 60 sobre o desenvolvimento dos trabalhos de educação popular vinculados à luta social e à atuação pastoral nos anos 70. (PAIVA, 2003, p. 75).

As Ligas Camponesas, consideradas como um movimento político, social e pedagógico, contribuiu significativamente para inserir a luta dos trabalhadores do campo e da reforma agrária na pauta das políticas públicas e da conjuntura educacional, bem como a essência formativa que constituía a relação política e o caráter pedagógico, instituído no movimento.

As medidas apresentadas visavam a inserir as necessidades da educação do campo ao contexto histórico e econômico da época, que relegavam esta demanda, por não considerar prioritário ou significativo este público e sua formação escolar, considerando a pauta da educação do campo, no conjunto das reivindicações apresentadas no cenário educacional do período.

Ressaltem-se mudanças ainda no modelo de educação formal e a relação com as políticas de trabalho e emprego, no país, com prevalência de uma concepção e formação dos trabalhadores, pautada em uma concepção produtivista e tecnicista, que visava a qualificar a mão de obra para o mercado de trabalho, de acordo com o interesse do capital, conforme afirma Machado (2013, p.25):

A qualificação de trabalhadores também se deu de forma associada aos interesses estrangeiros. É nesse contexto que, em 1965, é criada a Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) no âmbito do Ministério da Educação. Sua existência é paralela ao Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), desenvolvido pelo Ministério do Trabalho. Enquanto este último voltava-se à preparação de operários qualificados, a EPEM destinava-se a assessorar os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio.

O Programa Intensivo de Formação de Mão de obra (PIPMO), criado em 1963, no governo de João Goulart, pelo Decreto nº 52.324, consistia em promover a qualificação profissional para os trabalhadores atuarem na indústria e nos setores produtivos, segundo afirma Machado (2013). Esta formação profissional contribuía

para uma formação aligeirada e instrumental para o trabalhador, que suprisse os postos de trabalho mais simples, com programas de formação profissional, desenvolvido nos estados, como sinaliza Machado (2014). Esta meta visava a atender ao estabelecido no “Plano Estratégico de Desenvolvimento”(PED)⁵, que estabelecia uma correspondência com o modelo de desenvolvimento e o modelo educacional vigente.

No que se refere ao Programa seguindo esta dimensão formativa, a Lei nº 5.692/1971, implementada nos governos militares, tiveram um papel fundamental na reformulação do Ensino Secundário no Brasil, que passou a denominar-se na estrutura legal, de ensino de Segundo Grau, institucionalizando a formação profissional obrigatória e compulsória que estabelecia como finalidade a formação de recursos humanos. Essa Lei equiparava a formação dos cursos secundários aos cursos técnicos. Mudando a essência da educação, até então constituída por “uma formação humanística/científica para a formação científico/ tecnológico, atribuindo ao sistema educacional a preparação dos recursos humanos para absorção do mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p.105).

Neste contexto, social, político e econômico em que se constituía a EP no período, cabe destacar o caráter compulsório do ensino de Segundo Grau quanto à formação técnica, institucionalizado pela Lei 5.692/1971, que na prática não se efetivou, conforme o modelo proposto, em virtude da falta de estrutura física e de recursos humanos suficientes e qualificados para a efetivação do disposto na respectiva legislação.

Art. 4º. § 3º O Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins (LDB 5.692/1971).

Entretanto, as escolas privadas mantiveram a opção em continuar sua oferta, com base no ensino proposto, de cunho propedêutico, denominado como ensino, ” humanístico/científico”. Mantiveram assim a preparação da formação do educando para prosseguir seus estudos no ensino superior. Essa Lei estabelecia traços de uma política educacional tecnocrática (LIMA FILHO, 2013), conferindo a Lei nº 5.692/1971 a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de 2º Grau na rede pública e estabelecendo como etapa formativa o ensino secundarista de

⁵ Plano Estratégico de Desenvolvimento (PED) – Documento elaborado pelo governo de Costa e Silva, em 1967, que visava a combater a inflação e promover o desenvolvimento econômico do país. Ver MACHADO. Politécnica, Escola Unitária e Trabalho, 1989.

continuidade dos estudos no curso superior. A Lei nº 5.692/1971 orientou a concepção de educação por duas décadas das políticas de Educação Básica e de Educação Profissional.

Apesar de estimular a formação compulsória do ensino secundário e a formação de recursos humanos para atender a demanda de mercado, esta Lei não se consolidou e não conseguiu alcançar a finalidade que se propunha em seus objetivos entre a educação geral e o ensino profissional, como afirma Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005, p, 89):

apesar de reconhecer a forma integrada como um curso único, com matrícula e conclusão única, o parecer considera que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de “naturezas diversas”. Reestabelece-se, assim, internamente ao currículo, uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico e profissional, sendo necessário outro instrumento legal, a Lei nº 7.044 de 1982 que ampliou as funções e competências para com a formação profissional, estabelecendo responsabilidades da formação propiciada também por pessoas jurídicas, tendo suas deduções abatidas do lucro tributável, após aprovação realizada pelo Ministério do Trabalho.(Grifos dos autores.)

Mediante as mudanças implementadas pela legislação em referência, várias alterações foram feitas no ensino técnico de nível médio, tanto na concepção política quanto de formação pedagógica e metodológica. Na Lei prevaleceu uma formação técnica, com viés produtivista, centrada na formação geral em benefício da formação específica. Neste sentido, instituiu-se uma dualidade na educação, um ensino de caráter propedêutico para as elites e uma educação instrumental e técnica para os filhos das classes trabalhadoras (MOURA, 2010). Desta forma buscava-se atender pela Lei a demanda para a profissionalização de mão de obra, com vistas a suprir o modelo econômico de desenvolvimento do país no período.

Destacamos neste interim proposições referentes à formação dos profissionais da educação, resultantes das mudanças contidas na Lei nº 5.540/1968, que apontava na direção de um ensino mais técnico industrial, como pode ser analisado em documentos como o parecer CFE nº 12/1967, que regulamentava os cursos especiais de educação técnica. Em seguida à reforma universitária, instituída pela Lei 5.540/1968, que tinha por finalidade atender a demanda da formação de professores habilitados em nível superior, embora esta

Lei tivesse sinalizado a exigência para a formação docente, em decorrência da carência de profissional habilitado, para atuar na área, logo foi flexibilizada por meio de formação emergencial de professores, através dos cursos emergenciais, denominados de Esquema I e II, publicados pela Portaria Ministerial nº 339/1970.

Machado (2008, p.13) descreve como seriam desenvolvidos os cursos e a quem se destinavam: “Os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior. Os segundos para técnicos diplomados e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico”. Esta formação nos cursos do Esquema I e II, reestruturados posteriormente através da portaria nº 431/1971, visavam à complementação pedagógica para habilitar profissionais que já possuíam formação técnica ou superior. Os referidos cursos se propunham a suprir a lacuna da falta de profissionais habilitados para atuar na docência, existentes na época.

Além destes cursos, foram criados os cursos de formação de disciplinas especializadas, através do Parecer nº 111/1971 e da Licenciatura Plena, através do Decreto nº 03/1977, que se inseriam nesta finalidade com a formação qualificada dos professores.

As mudanças técnico-organizativas introduzidas pela Lei nº 7.044/1982 demarcavam uma nova lógica de padrão da acumulação flexível e do capital, “que iriam gerar tensão entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho”, como afirma (MANFREDI, 2005, p. 107). É nesse contexto que ocorre a necessidade de se reformular as escolas de segundo grau e do ensino técnico profissional para fazer frente a um novo cenário político e econômico que toma conta do país na segunda metade dos anos 1990. Ramos (2014) atribui a estas mudanças o cunho economicista, vinculando efetivamente a educação à produção capitalista.

Segundo Lima Filho (2013), a Lei nº 7.044/1982 trazia novamente no seu texto legal, o debate não extinto nas leis anteriores, a existência de uma educação de vias educacionais distintas, “uma para os que os estudos secundários preparariam para o prosseguimento dos estudos no nível superior (formação das elites) e outra para aqueles que o ensino secundário - profissional, seria a etapa terminal de escolaridade, posto que a eles se indicava o ingresso imediato no mercado de trabalho”. Neste sentido, havia uma separação nítida, entre estes modelos educacionais que tendiam a manter uma educação para o “pensar e outra

para o fazer”. Uma educação pautada na formação intelectual e outra na formação manual e instrumental.

Com a forte tendência do ensino de viés tecnicista e gerencialista em ascensão, marcado pelo regime militar instalado no país, as políticas educacionais da educação profissional, são marcadas pela burocracia, pelo modelo desenvolvimentista e pela racionalização do estado.

Esta mudança na política do desenvolvimento econômico, centrada no modelo de substituição de importações e no modelo de expansão, tende a fomentar a política de fortalecimento da educação profissional e tecnológica no Brasil, que demanda mão de obra especializada para atender ao capital.

Ramos (2013) afirma que, neste contexto, “dos anos JK à ditadura civil-militar, o Brasil viveu processos políticos intensos em que concepções de sociedade e de projeto de desenvolvimento estiveram francamente em disputa”. Contudo, apesar do cenário ser desfavorável para se implementar o debate de uma formação profissional integrada à Educação Básica, sempre aconteceram os embates mais intensos que demarcaram as disputas de classes existentes na sociedade, fruto das contradições e concepções nela presente. A autora sinaliza para a definição do papel que o Estado assume.

A ação do Estado em relação à educação profissional teve uma marca relativamente populista, quando instaurou a expansão da rede federal, com a implantação das Unidades de Ensino Descentralizadas, em um contexto em que não se tinham claras as perspectivas econômicas, sociais e políticas do país. (RAMOS, 2013, p,15).

Nesse contexto histórico, político e econômico, apresentado por Ramos (2013), entre os anos de 1950 até a década de 1980, houve um momento de forte crise na economia mundial, que afetou diretamente a educação e o ensino profissional. Desta forma, evidenciou-se uma forte concentração no ensino técnico profissional no país, com ênfase para a formação profissional, com finalidade de atender a mão de obra para as indústrias.

E no bojo desta política desenvolvimentista, a educação profissional ganha relevância, com a criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica

(CEFET)⁶, através da Lei nº 6.545/1978. Conforme disposto no art. 2º na referida Lei, com a seguinte finalidade:

Art. 2º Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I - ministrar em grau superior:

a) de graduação e pós-graduação Lato e Stricto Sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b) de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II - ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio

III - ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de Redação dada pela Lei nº 8.711, de 1993)

IV - realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços. (BRASIL, 1978)

Os CEFETs fazem parte de uma política educacional estruturante, no campo profissional, que visava a prover uma educação especializada nos diversos níveis, desde a oferta do ensino técnico profissional, graduação e pós-graduação. Esta definição do Estado reforça o ideário de a política econômica determinar os rumos da política educacional, como já abordamos. Destacamos outras políticas que integraram o conjunto de ações implementadas pelo governo do período, como forma de desenvolver a economia e a tecnologia, fomentando a formação da educação profissional, como o convênio firmado pelo Brasil junto ao Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD).

Esse convênio, dentre suas ações, implementa a 2ª etapa do Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio (PRODEM), ampliação do Programa Intensivo de formação de Mão de Obra (PIPMO), realizado através do Ministério de Trabalho e Emprego. Para dar viabilidade operacional à execução do programa, é criada a Secretaria Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO). De acordo com Ramos (2013), a finalidade dos dois programas neste contexto do PIPMO, “voltava-se à preparação de operários qualificados, quanto à EPEM⁷ destinava-se a assessorar os Estados na formulação de planos para o Ensino Médio”. Ou seja, o objetivo primordial do Estado era com a formação profissional, seja pela

⁶ CEFET- Centros Federais de Educação Tecnológica, criados através da Lei nº 6.545/1978, resultante da transformação das Escolas Técnicas do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais. Vale ressaltar que em 1994, através da Lei nº 8.948, foi efetivado as transformações das demais Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas existentes no Brasil.

⁷ EPEM- Equipe de Planejamento do Ensino Médio do MEC, criada em 1965, para prestar assessoramento aos Estados para elaboração de planos de formação profissional na área.

profissionalização no ensino de 2º grau ou a qualificação dos trabalhadores em atividade laboral.

Com a abertura econômica e política dos anos de 1980, resultantes do processo de redemocratização do país, delineiam-se outros embates no campo econômico e político, de inserção no capitalismo com base no modo de produção da acumulação flexível.

Esses preceitos econômicos se incorporam ao campo educacional, com a teoria do capital humano⁸, mas também ampliam o espaço para a defesa de uma concepção de formação integral. Como enfatiza Lima Filho (2013), é “a discussão dos conceitos de politecnicidade e escola unitária como referenciais para uma concepção educacional em construção a partir da sociedade civil”.

Estas concepções vão orientar toda a formulação teórica e política no período dos anos 1990 em diante, como sinaliza Ramos (2013):

Ao final da década de 80, o processo de redemocratização das relações institucionais, somado às mudanças no mundo do trabalho, começou a pautar na sociedade e no interior das instituições o debate sobre uma formação de novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania. (RAMOS, 2013, p 35)

A persistência e a conservação da manutenção da dualidade estrutural no ensino, a exclusividade e a seletividade dos sistemas de ensino, as políticas de formação profissional centradas apenas no mercado de trabalho, desarticuladas de políticas de desenvolvimento e de emprego, de geração e distribuição de renda, tornar-se-ão os eixos centrais de discussão e enfrentamento, segundo Manfred (2002).

Dentre as políticas de formação profissional, citamos o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), criado em 1986, no governo José Sarney, o qual visava a atender a demanda da formação técnica de profissionais de nível médio, com a finalidade de expandir o ensino técnico de nível médio e promover o desenvolvimento econômico aliado ao desenvolvimento educacional.

Era um contexto marcado pelas mudanças profundas na economia, na política e na sociedade, no qual firmava-se o projeto de enquadramento do ensino

⁸ Teoria do Capital Humano – Teoria Criada por Theodore Schultz, que defende que os ganhos das produtividades geradas pelo capital humano, na produção. Mais informações em **O Valor Econômico da Educação** (1963). Ver, ainda, Frigotto (1995), **Educação e Capitalismo Real**.

profissional no Brasil, permeado pelo interesse de uma classe que impõe o projeto de industrialização e crescimento econômico, cujas finalidades do ensino profissional são ajustadas aos interesses do mercado e do capital.

Observamos, nas políticas educacionais, seu caráter elitista e dual caracterizado de forma acentuada desde o nascedouro, no país, da EP, a partir da década de 1930, quando os interesses de caráter privado se estabelecem de forma nítida no contexto educacional. A exemplo, destacamos a realização da reforma do ensino industrial, que segundo Gomes (2005, p. 151), fica claro que seus pressupostos se fundamentam na “intensificação de pessoal técnico e uma educação para o desenvolvimento mais flexível, adaptada às exigências das várias regiões geoeconômicas do país, devendo os jovens ser “educados” de acordo com os padrões de normas de trabalho”. Enquanto que as escolas propedêuticas investiam numa formação geral do aluno, com ênfase na preparação para o ingresso no ensino superior.

As leis e reformas empreendidas no âmbito das políticas públicas apresentadas neste capítulo, no contexto da educação profissional, sinalizaram as disputas intensificadas entre o capital e o trabalho, no decorrer das transformações econômicas e sociais. Nestas a centralidade da formação profissional visava à formação de mão de obra para o trabalho, com primazia para um ensino técnico profissional em detrimento de um ensino médio de formação humana e integral.

Podemos evidenciar, a partir de nossa investigação e com base em Moura (2013), que não havia registro sistematizado pertencente ao campo da EP. E somente a partir do século XIX surgem os primeiros indícios de políticas de educação profissional, com a criação dos Colégios de Fábricas, em 1908; a criação das Escolas de Belas Artes, em 1816; em 1909, a criação da EAA, a CBAI; a criação dos CEFETs em 1978. Além dos programas, como PIPMO, EPEM e PROTEC.

As políticas para a EP em destaque reiteram em sua defesa a finalidade apresentada à promoção do desenvolvimento econômico, associado às mudanças das melhorias tecnológicas para o país, subordinando a formação escolar a estes princípios norteadores, como vimos desde a criação das escolas de ensino profissional, até a atualidade.

Na seção seguinte, trataremos das políticas públicas para a formação docente, da Colônia aos anos 2000, procurando identificar estas políticas e sua relação com as políticas de formação docente para a EP.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E OS INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: DA COLÔNIA AO ANO 2000

O ensino profissional sempre esteve associado à formação de mão de obra para o mercado de trabalho, nos diversos contextos de desenvolvimento econômico e político da sociedade brasileira. Ao longo dos diferentes períodos históricos e contextos educacionais, a educação brasileira sempre foi processo de embates e disputas entre diferentes concepções advindas do capital e o trabalho, que propunham, diferentes formas de idealizar o desenvolvimento no país. Houve nesta trajetória, várias legislações que acompanharam as transformações na educação de modo geral e dentre estas a do ensino técnico profissional, que avançaram em alguns aspectos e em outros retrocederam na sua natureza política e pedagógica.

Buscaremos, nesta seção, constituir um panorama histórico das fases da educação brasileira e, em cada uma delas, identificar as políticas destinadas à formação de professores, especificamente, à formação de professores para a EP, tendo como referência de análise os marcos legais publicados.

A formação de professores para a EP, ao longo do contexto histórico que compreende o período colonial até o Século XX se constitui objeto de análise principal, neste capítulo. Nossa ação de pesquisa consiste em examinar a legislação, buscando indícios desta formação, especificamente pela leitura e análise documental de decretos, portarias, alvarás, leis e outros instrumentos normativos que instrumentalizaram a intenção política e administrativa dos governos no contexto histórico, político e social em foco. A intenção está em identificar, nas ações institucionais apresentadas em formato de políticas e/ou programas fomentados pela legislação, os indícios de encaminhamentos concretos para a formação de professores para a EP nos períodos estudados.

Segundo Romanelli (2012, p. 23), pensar sobre a educação e suas diferenças nos diversos contextos, no Brasil, requer compreender como se constituiu esta educação marcada por desníveis sociais e econômicos, o que consiste em “pensar a educação num contexto é pensar esse contexto mesmo: a ação educativa processa-se de acordo com a compreensão que se tem da realidade social em que se está imerso”.

Nossa pesquisa tem por finalidade verificar a existência de políticas públicas de formação de professores no Brasil e, nesse contexto, quais os indícios de políticas de formação de professores para a EP, durante o período de quatro séculos. Para embasar teoricamente essa investigação, utilizamos autores que abordam a temática, como Saviani (1997, 2009, 2013), Kuenzer (1999), Cunha (2005), Tambara e Arriada (2005), Machado (2011), Romanelli (2012), Urbanetz (2012) e Moura (2014). Ao longo deste capítulo, realizaremos a análise documental dos seguintes instrumentos legais:

QUADRO nº 1 – Pesquisa documental da pesquisa bibliográfica

PERÍODO COLONIAL – 1500 a 1759

DOCUMENTOS	EMENTA
PLANO DE INSTRUÇÃO DE NÓBREGA, de 1549	Trata sobre o Plano de escolarização e catequização indígena
RATIO STUDIORUM, de 1599	Prescreve o Método Pedagógico da Ordem dos Jesuítas
ALVARÁ RÉGIO-REFORMA POMBALINA, de 1759	Visava a construir um novo método de ensino, com base na instrução e nas Reformas de Portugal

Fonte: Elaborada pelo autor do trabalho (2016)

A legislação acima apresentada, será utilizada como fonte de análise documental para subsidiar o estudo e produzir reflexões sobre a existência de indícios de políticas públicas para a formação de professores, no campo do ensino profissional, objeto de investigação da presente pesquisa.

PERÍODO IMPERIAL – 1824 a 1879

CONSTITUIÇÃO DE 1824	Trata sobre a constituição política do Império do Brasil
LEI DE INSTRUÇÃO DE 1827	Lei que cria as Escolas e Primeiras Letras nas províncias do Império
ATO ADICIONAL DE 1834, APROVADO PELA LEI Nº. 16 DE 12 DE AGOSTO	Estabeleceu mudanças significativas, principalmente no que se referiu ao Capítulo V da Constituição, que definia as

	atribuições dos Conselhos Gerais da Província.
REFORMA COUTO FERRAZ - 1854	Reforma o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte
Decreto nº 7.247-1879 - REFORMA LEÔNCIO DE CARVALHO	Reforma o Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o superior em todo o Império

A legislação do período Imperial estudado, nos conduzirá a análise e reflexões sobre a existência de indícios de políticas públicas para a formação de professores, com base em Leis e Decretos do período. Analisando as mudanças inseridas no contexto histórico e educacional da época e as iniciativas de cunho legal, político e pedagógico, relacionadas ao objeto de investigação da presente pesquisa.

PERÍODO DA REPÚBLICA - 1890 a 2000

DECRETO Nº 981 DE 1881- REFORMA BENJAMIM CONSTANT	Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal
DECRETO Nº 8659 DE 1911- REFORMA RIVADÁVIA CORREA	Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República
DECRETO Nº 6.575/1909 - CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES ARTÍFICES	Criação das Escolas de Aprendizes Artífices
REFORMA FRANCISCO CAMPOS - Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República 1.931/1932	Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República
MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO - 1932	Trata do ideário da Escola Nova no Brasil
REFORMA CAPANEMA 1942 - 1943	Define a Lei Orgânica Ensino Industrial no Brasil
CONSTITUIÇÃO DE 1946	Dispõe sobre os atos constitucionais e transitórios do Brasil
DECRETO Nº 29.741 DE 1951	Criação da Capes – Comissão Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB Nº 4.024/1961	Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEI Nº 5.540 DE 1968	Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a Escola Média, e dá outras providências.
LEI Nº 5.692 DE 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus no Brasil
PORTARIA MINISTERIAL Nº 4.32 DE 1971	Resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I e II
CONSTITUIÇÃO DE 1988	Constituição da República Federativa do Brasil
PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, DE 1993	Documento destinado a estabelecer estratégias e diretrizes políticas para a recuperação da Educação Fundamental no País
LDB Nº 9.394 de 1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional
DECRETO nº 2.208-1997	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional.
Resolução Nº 03 CEB/CNE-1998	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)
Parecer CNE/CEB nº 16/1999	Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Fonte: Elaboração do autor deste trabalho (2016)

Na pesquisa documental do período Republicano, analisamos Leis, Decretos, Resoluções e Portarias, que nortearam as mudanças de cunho político e pedagógico no campo educacional. Os documentos analisados contribuem para refletirmos sobre as rupturas e continuidades das políticas públicas de formação de professores e suas interfaces com as políticas de formação de professores para a EP.

Nesta seção trazemos para o cenário educacional em estudo o debate sobre as políticas públicas para EP e os indícios da formação de professores para a EP com base na análise documental e nos referenciais teóricos, o que nos remete aos seguintes questionamentos, como percurso metodológico e investigativo:

- a) Como se configuraram as políticas de formação de professores, durante este processo histórico?
- b) Como se caracterizaram estas políticas? Apenas como práticas individuais isoladas das decisões governamentais e/ou como políticas, programas e ações direcionadas para este fim?
- c) Existiram, ao longo da trajetória histórica, a intenção em formar profissionais para atuar na EP?
- d) Que concepções e interesses políticos e econômicos permeavam essas ações institucionais?

Essas questões nos auxiliaram a empreender a análise do conjunto de legislações para contribuir com a reflexão sobre o tema. Importante também destacar neste capítulo a centralidade dos estudos na temática política de formação de professores, buscando indícios das concepções formativas e administrativas que foram constituídas em cada contexto histórico, como também os fundamentos e pressupostos que balizaram a legislação educacional.

Neste contexto, analisamos como se constituiu a essência das políticas para a formação de professores e quais diretrizes as orientaram. Para Saviani (2012), esta preocupação com as políticas para a formação de professores não se manifestou explicitamente durante um longo período na história da educação e somente a partir de 1827 é que traços e requisitos necessários à formação do professor são delineados de forma vaga e superficial.

Portanto, elucidar esta temática e suas nuances se faz primordial para compreendermos que nexos podemos estabelecer nesta busca pelas políticas de formação de professores para a docência para a Educação Básica e como essas políticas influenciaram na formação de professores para a EP. A esse respeito, Moura (2013) ressalta que:

assim, compreende-se que não é possível pensar na docência em geral e, em particular, no campo da educação profissional, sem refletir sobre o papel da própria da educação em geral e, especificamente, da educação profissional, na formação de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira, cuja condição de classe dos sujeitos (ou fragmento de classe)

define a trajetória na educação escolar, ou ainda, a exclusão dessa dimensão educacional. (MOURA, p. 13, 2013).

Moura (2013) ressalta a importância de se fazer uma análise das políticas de formação para a docência no âmbito mais geral, estabelecendo as conexões com a educação em suas diversas modalidades de ensino, relacionando-as aos contextos históricos, políticos e sociais que são frutos das contradições existentes entre os interesses provenientes da classe trabalhadora e do capital, resultantes da dualidade estrutural educacional.

3.1 INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL COLÔNIA

A educação jesuítica implantada na Colônia traduz os interesses e as concepções que fundamentaram a sociedade brasileira no nascedouro da sua história. A esse respeito, Saviani (2013, p. 44) reafirma que as ideias pedagógicas dos jesuítas representavam “não apenas derivações das concepções religiosas de mundo, sociedade e educação”, mas a forma que se articulavam às práticas pedagógicas e concepções de formação que estavam relacionadas à formação no império português.

Os primeiros passos referentes ao ensino profissional no Brasil tiveram suas primeiras iniciativas no Brasil Colônia, de acordo com Saviani (2013, p. 43), com os padres Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, com a implantação do Plano de Instrução de Nóbrega, entre 1549 e 1570, constituindo-se da primeira fase do período jesuítico, direcionado tanto aos filhos dos colonos portugueses, como aos filhos dos indígenas. O plano constava da seguinte estrutura:

O Plano iniciava-se com o aprendizado de português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, [...] e culminava de um lado com o aprendizado profissional e agrícola, e de outro lado com a gramática Latina, para aqueles que se destinavam aos estudos superiores na Europa UNIVERSIDADE DE COIMBRA (SAVIANI, 2012, p. 43, grifo do autor).

Como observamos, o Plano apresenta indícios de uma primeira normativa no campo educacional, que estabelecia uma cultura escolar baseada na formação religiosa, na aquisição da leitura e escrita, culminando com o aprendizado profissional e agrícola. Desta forma, consideramos ser este o embrião de uma

formação geral ao lado da instrução profissional, que consistia na aprendizagem de um ofício.

A proposta de Nóbrega explicitava uma distinção de formação: uma educação para os filhos dos colonos portugueses, outra para os filhos dos indígenas, sendo a intenção formativa principal para os últimos a colonização, a domesticação, a catequização e a instrução para o trabalho.

O documento ressalta, desde o início, a dualidade estrutural estabelecida na sociedade brasileira que se refletia na organização de um ensino voltado para os colonizadores e outro para os nativos. A este respeito, Saviani (2013) destaca que o plano está em consonância com a realidade e a necessidade da Colônia. As questões apresentadas, até aqui, possibilitam compreendermos quem desenvolveu esses processos pedagógicos no referido plano e qual o papel dos missionários nas ações desenvolvidas. Saviani (2013, p. 58) ressalta que

Nesse processo desempenharam papel central os jesuítas, não sendo, pois, por acaso que o sistema pedagógico expresso no *Ratio Studiorum* tenha como elemento central a retórica, [...] uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses.

Em análise documental no Plano de Instrução de Nóbrega (1549), não foi encontrada nenhuma referência à formação de professores, nos aspectos propostos da investigação, apesar de terem sido os missionários jesuítas os responsáveis em promover inicialmente a formação escolar no âmbito da educação formal, constituindo-se assim os primeiros educadores presentes na colônia brasileira.

No que se refere à formação educacional dos Jesuítas, possuíam uma formação acadêmica e religiosa que coadunava com os objetivos da colônia e da ordem religiosa à qual pertenciam. Notamos que não foi exigida, para esta etapa de escolarização, alguma formação específica ou mais abrangente, nem no campo intelectual, nem moral e religioso, tendo em vista que o ensino acontecia de maneira prática.

Após a morte de Nóbrega, o Plano de Instrução entra em conflito com os interesses da Colônia, e a Companhia de Jesus inicia uma nova etapa rumo à escolarização e expansão da educação na Colônia baseada em novos interesses

comerciais e políticos da coroa portuguesa. Um novo Plano Geral de Educação é implementado: a *Ratio Studiorum*.

Nossa análise sobre o documento *Ratio Studiorum*, organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, organizado por Inácio de Loyola, que entra em vigor em 1599, com várias versões, pois vinha sendo construído desde 1552, aponta que o documento consistia num plano geral de ensino, envolvendo desde os provinciais, o reitor, o prefeito de estudos, os professores das faculdades superiores, e tinha o intuito de estabelecer regras envolvendo todos os agentes e as atividades relacionadas ao ensino.

Como um dos principais objetivos, estava previsto, no Plano, a formação baseada nas humanidades, apesar de encontrarmos nos objetivos da *Ratio Studiorum*, o seguinte: “1.1 - Objetivo – Ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto e levar ao conhecimento do amor do criador e Redentor nosso Instituto e levar ao conhecimento do amor do criador e Redentor nosso”. (*Ratio Studiorum*, 1599, p.1)

O documento estabelecia como finalidade central a formação humana e religiosa, como podemos analisar no objetivo descrito. Observamos, na leitura da finalidade do documento, a clareza na intenção de formação dos alunos com base na formação cristã e religiosa e na formação humana do indivíduo com foco na dimensão filosófica, ética, política e intelectual.

Destacamos ainda, no documento, como se apresentam de forma clara e pontual as competências dos agentes ligados à atividade educacional, como a estrutura e a definição de atividades de ensino-aprendizagem e premiação dos alunos. Na prática o documento estabelecia as competências, estrutura e diretrizes do ensino e seus responsáveis na Colônia no campo educacional. Importante ressaltar que se configura como um traçado do que poderíamos denominar, segundo Saviani (2013), de um sistema educacional, propriamente dito, apesar do seu caráter universalista e elitista.

A composição do documento possui 467 regras e o quadro de profissionais responsáveis pelo ensino. No Plano é inserida a figura do professor, sua competência e responsabilidade na estrutura de ensino:

4.4 Seleção de Professores - proveja os professores em cada faculdade, observando o eu em cada disciplina, parecem mais competentes, os mais eruditos, aplicados e assíduos, os mais zelosos pelos progressos dos

alunos, não só nas aulas, senão nos outros exercícios literários. (RATIO STUDIORUM, 1559, p. 1)

Neste item, quanto à seleção de professores para atuar nas academias, define-se o perfil e a competência desejada para este profissional, porém não se refere à qual espaço se desenvolve esta formação e qual grau de escolaridade se exige, apesar de encontramos, no perfil, uma elevada exigência em sua qualificação, seja para o professor de hebraico, sagrada escritura, teologia, casos de consciência e filosofia. O mesmo perfil podemos constatar nos itens 5.5 até o item 25 do documento em análise:

5.5 Sagrada Escritura e respectivo professor. – Com grande zelo promova o estudo de Sagrada Escritura; e o conseguirá, se para este ofício escolher homens não só conhecedores de línguas (o que é de primeira necessidade), mas ainda versados na teologia e nas demais ciências, na história e outros ramos do saber e, se possível, também eloqüentes. (RATIO STUDIORUM, 1559, p. 1).

Desta forma, compreendemos ter indícios de uma política de formação de professores firmada na existência de faculdades específicas advindas de Portugal.

Outro item que destacamos no documento é o que trata sobre a formação em cursos específicos para ser professor de teologia, para o qual era requerido ter formação em academia de teologia, com a duração de quatro anos, em conformidade com a constituição, conforme estabelecido no item 9.9 do documento.

9. 9. Curso e professores de teologia.

§1. Procure que se conclua o curso de teologia em quatro anos, de conformidade com as Constituições, e seja dado por dois anos, ou, se absolutamente não puder ser de outro modo, por três professores ordinários, de acordo com os diferentes costumes das províncias. Onde forem três professores, a terceira aula será de teologia moral e nela se expliquem, ex-professor e com solidez, as questões morais que pelos professores ordinários costumam ser omitidas ou tratadas com suma brevidade. A estas aulas assistam os nossos, ao menos durante dois anos; nos outros dois freqüentem Sagrada Escritura.

§2. Lembre-se de modo muito especial que às cadeiras de teologia não devem ser promovidos senão os que são bem afeiçoados e São Tomás; os eu lhe são adversos ou menos zelosos da doutrina, deverão ser afastados do magistério.

A preocupação com os que podem ser admitidos somente para o ensino está presente no item 10 que afirma:

10. Os que se podem admitir só para o ensino. –Poderá ser também de utilidade, se alguns que pareçam especialmente adaptados a este fim e

pela idade ou talento não possam fazer progresso nos estudos superiores, logo no ingresso na Companhia sejam admitidos com a condição de consagrar espontaneamente as suas vidas ao serviço de Deus no ensino das letras; e o Provincial note este fato no seu livro de registro. Estes, depois, ou antes, de haver ensinado alguns anos, como parecer no Senhor, poderão seguir algumas lições de Casos (teologia moral) e ser ordenados sacerdotes e, em seguida, voltar ao ensino, do qual não deverão ser removidos sem motivo grave e séria deliberação, a menos que, de quando em quando, por -cansaço determine o Provincial uma interrupção por um ou dois anos.

Podemos deduzir da análise do item que a admissão para o exercício da função docente, conforme os requisitos descritos, requer o preenchimento de critérios como: ser dotado de talento para a pesquisa científica; não podiam fazer progresso nos estudos superiores; deveriam ser admitidos para o ensino das letras e ao ensino em outras áreas.

Outro aspecto que destacamos é a recomendação no item 15 do Plano, quanto à formação dos professores em academias, consoante com a necessidade de prosseguirem sua formação no magistério, esta deve ser encaminhada pelo Reitor. Há espaços específicos para atuação de cada profissional, por área de formação e de onde irá atuar nas academias.

Ainda, percebemos que as regras apresentadas pelo Colégio de Jesuítas, trazem uma preocupação com a formação dos professores das classes inferiores, quando cita: “15. Academia para Formação de Professores - A fim de que possam ir ao magistério com melhor formação. É muito necessário que se preparem em academias privadas” (RATIO STUDIORUM, 1559, p. 1). Assim, notamos que, neste período, ainda é tímida a previsão de espaços institucionais de caráter público, financiados pela coroa portuguesa, para a formação de professores, havendo a predominância de espaços privados para a formação docente.

Observamos que as recomendações para ações no campo educacional contidas no Plano, referentes à formação docente, são ainda bastante insipientes e apresentam lacunas no compromisso de formação profissional, tanto quanto à abrangência dos professores e da necessidade desta formação no âmbito geral, como afirma Saviani (2009, p. 144):

durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores.

Destacamos no documento da *Ratio Studiorum* indícios de uma política educacional, proveniente de Portugal, destinada à formação docente de caráter religioso, com ênfase nas humanidades e com o objetivo de catequese das colônias conquistadas. Desse modo, notamos que ocorreu a intenção, mesmo que direcionada, para oferecer uma formação aos jesuítas que atuavam como professores nas colônias conquistadas.

Outro documento que analisamos trata da Reforma Educacional empreendida pelo Marquês de Pombal, em Portugal e no Brasil Colônia, em consequência da expulsão dos Jesuítas em 1759. Seu plano apresentava o resgate ao desenvolvimento de uma cultura geral, baseado no progresso, na ciência e no desenvolvimento. Pilares essenciais para a construção da nova sociedade idealizada por ele, distante do fanatismo religioso e do obscurantismo dogmático. (ALVARÁ RÉGIO, 1759).

Desta forma, esta medida se constituiu em formato de Alvará Régio de 28 de julho de 1759, que em seu escopo define claramente a extinção das escolas reguladas pelos métodos dos jesuítas e estabelece um novo regime educacional, através das aulas régias, mantidas pela coroa, em toda a corte e cidade de Lisboa. O documento consiste em um alvará, expedido pelo Ministro de Portugal, como meio de banir os ensinamentos dos Jesuítas e sua formação religiosa.

Ao compararmos o Alvará Régio com a *Ratio Studiorum*, observamos que ocorreu a manutenção da organização e estrutura do ensino, em relação às funções do Diretor de Estudos, dos professores de cadeiras específicas como Gramática Latina, Grego e Hebraico e Retórica. O Alvará Régio (1759) continha instruções rígidas e de orientação minuciosa, destinada em parte ao diretor, aos professores e estudantes. Porém, notamos regras muito rígidas e severas direcionadas aos professores, como podemos destacar no item 3 do referido Alvará, delegadas ao Diretor de Estudos.

Item 3- Quando algum dos professores deixar de cumprir com suas obrigações, que são as que lhe impõe neste alvará; e as que há de receber nas instruções, que mandou publicar; o Diretor o advertirá, e corrigirá. Porém não se emendando, mofará presente, para castigar com a privação do emprego, que tiver, e com as mais penas, que forem competentes.

Observe-se, pois, o tratamento dado ao professor que não cumprisse com suas obrigações, caracterizando o quão difícil era se manter na função, subordinada aos interesses políticos do administrador, que exercia o papel de Diretor.

Destacamos, ainda, no item 6 do Alvará Régio em referência, que era de competência dos Diretores de Estudos a nomeação dos professores e o pagamento de seus rendimentos provenientes da Coroa Portuguesa. Importante ressaltar o tema sobre o pagamento de salários e a forma de acesso dos docentes, sem nenhuma valorização na função, como também a intensa rigorosidade no controle e na permanência deste profissional. A questão nos remete a refletir, em decorrência de achados históricos no estudo empreendido, sobre a ausência de diretrizes para a formação de professores no período e suas relações com indícios de políticas ou ações que estejam relacionadas com o tema das políticas de formação de professores.

A reforma educacional, contida no Alvará Régio, por Marquês de Pombal, já trazia, em seu arcabouço, traços da estrutura de uma política pública, prioritariamente para Portugal e em consequência para suas colônias. Plano educacional este conceituado como “conjunto de ações, produzidas pelo governo, que visa produzir efeitos específicos”. (SOUZA, 2006, p. 24). Neste caso, a proposta da reforma educacional portuguesa visava exclusivamente aos “estudos menores”, que correspondiam ao ensino primário e secundário, o qual segundo Saviani (2013), dava ênfase aos estudos das Humanidades, das Letras e Gramática Latina.

As instruções para os professores das cadeiras definidas no Alvará Régio encontravam-se em um anexo ao documento e previa desde o número de professores por classes nas cidades, como a metodologia de ensino, os conteúdos e livros recomendados e empregados, a sistemática de avaliação desenvolvida e as penalidades aplicadas aos alunos. Demonstra a nítida verticalização da proposta no formato de um sistema educacional, no qual inclusive, se define o fiel cumprimento das regras contidas no Alvará Régio, conforme o item 18 do presente documento: “Item 18- Todos os professores se regularão pelas instruções, que mando dar-lhes para se dirigirem, as quais quero, que valham como Lei”. (ALVARÁ RÉGIO, 1759, p. 45)

A reforma educacional do Marquês de Pombal, contida no Alvará Régio de 1.759, não apresenta indícios de ações de forma institucionalizada, direcionada à formação de professores da Colônia, nem faz referência à formação para o ensino profissional, muito menos à formação destes profissionais para atender esta modalidade. Porém suas instruções apresentam indícios de política para a formação docente, tendo em vista questões estruturais organizativas, administrativas e pedagógicas, necessárias a essa formação, além das formas de acesso, valorização, bem como a exigência legal de seu cumprimento. Por certo a formação dos professores de modo geral, se desenvolveria, ao longo do período histórico, em um processo lento, com rupturas e contradições, como aponta Saviani (2009, p. 148):

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação.

A formação de professores, como ressalta Saviani (2009), aconteceu em espaços, formas e tempos históricos diferenciados, com experiências e processos político-administrativos que se desenvolveram a partir da necessidade de especialização e aperfeiçoamento destes profissionais. Conforme o contexto produtivo e as relações sociais de produção, exigiu-se, em cada período histórico, formação de sujeitos para a manutenção *do status quo* e da administração dos governos e seus governantes.

No período colonial estudado, evidenciamos indícios de traços de uma política educacional, prevista no teor do documento legal. Neste há a previsão no item destinado para a formação docente, ainda que firmado nos princípios da religião e das humanidades, a exemplo do que apresentava o Plano de Instrução de Nóbrega e a *Ratio Studiorum*, quando definia, quanto à formação dos professores ser remetida às academias de formação. No Alvará Régio, diz-se que os professores deveriam apresentar-se com aproveitamento notório e passar por exames públicos e qualificações estabelecidas pelo Diretor Geral. Constatam-se também alguns critérios exigidos para se estabelecer uma exigência mínima com a formação de professores no período colonial. Tais aspectos são condensados no quadro sinótico a seguir:

QUADRO Nº 2 - INDÍCIOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EP
– PERÍODO COLONIAL

DOCUMENTO	CONTEXTO POLÍTICO ECONÔMICO	FORMAÇÃO DOCENTE	AÇÕES PARA O ENSINO PROFISSIONAL
Plano Instrução Nóbrega (1549)	Economia de subsistência, com exportação de produtos agrícolas, monocultura como pau-brasil açúcar e tabaco. Com intensa exploração e uso de mão de obra escrava	Ordens religiosas	Aquisição da leitura e escrita e aprendizagem profissional agrícola
<i>Rátio Studiorum</i> (1559)	Abertura dos portos, com as grandes navegações.	Academias privadas nos colégios jesuítas e financiadas pela coroa	Preparação de professores para classes inferiores
Alvará Régio (1759)	Regime Monárquico, com a dependência de Portugal. Prado Júnior(1986)	Define perfil e competência para atuar no ensino. Preparar formação nas academias	-----

Fonte: Elaboração da autora (2015 - 2016), com base nos dados da pesquisa.

Como vemos, dentre os três documentos analisados, apenas o Plano de Nóbrega apresenta referência à política de formação docente para o ensino profissional, quando estabelece diretrizes para o ensino profissional e agrícola. Inclusive realiza distinção de formação geral e de formação para o trabalho, com a preparação para aprendizagem para um ofício. No texto se faz a distinção de uma escola destinada aos filhos dos colonos e aos dos nativos. Nos demais documentos analisados, apesar de haver uma intencionalidade dos temas sobre a formação de professores, o ingresso e a admissão, componentes constitutivos da profissionalização docente, não abrangia a especificidade referente às políticas para a formação docente na EP.

3.2 INDÍCIOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL IMPÉRIO

Neste tópico, tomamos como base para análise, documentos legais decorrentes das reformas educacionais do período do Brasil Império, a Lei nº 15 de outubro de 1827, a Reforma Couto Ferraz de 1854 e a Reforma Leôncio de

Carvalho de 1879. Nosso olhar se delimitará aos indícios de políticas de formação de professores no referido período na busca de articulações e nexos com a formação de professores para o ensino profissional.

Antes de iniciarmos nossa análise documental, faz-se necessário destacarmos em nossas intervenções o contexto político e social da época e analisarmos as referências à luz das mudanças históricas ocorridas no final do Século XIX. Segundo Tambara e Arriada (2005, p. 5), “após a independência do Brasil, é perceptível nas autoridades brasileiras a preocupação com a remodelação do modelo educacional vigente”.

O Brasil precisava de um modelo educacional que garantisse a formação de quadros administrativos para o país, em sua nova institucionalidade e de ideais que pudessem manter a ordem e a civilidade. O quadro econômico e político do Império Brasileiro apresentava conflitos e contradições, com um regime político monárquico absolutista e uma economia agroexportadora, tendo como base o regime de exploração e escravidão.

Este cenário de mudanças e padrões, segundo Tambara e Arriada (2005, p 6), “requer romper com o passado arcaico e romper com uma longa tradição”, exigia incutir novos padrões ideológicos e culturais”. Com base nesta proposição, as três leis apresentadas visavam a corresponder a esta realidade, promovendo mudanças na estrutura de ensino, alicerçando um novo paradigma educacional, que incutisse os valores presentes na Europa e toda a sua concepção moderna burguesa, que primava pelo racionalismo e o desenvolvimento⁹.

A Constituição de 1824 traz em seu bojo a gratuidade do ensino escolar e a educação pública, em seu art. 179, §32. Essa estabelece a gratuidade de todos os cidadãos. Esta mudança na educação reflete a realidade brasileira, um país com um número significativo de analfabetos, com a completa ausência de instituições de ensino básico e a preocupação com a formação de profissionais para atuar na esfera administrativa, embora a gratuidade estivesse associada a conseguir

⁹ Têm sua relação com o pensamento Positivista, idealizado por Auguste Comte (1798-1857) “é geralmente reconhecido como o fundador do positivismo ou “filosofia positiva”. O projeto intelectual-político básico de Comte era a extensão dos métodos científicos das ciências naturais ao estudo da sociedade: a criação de uma “sociologia” científica. Sua concepção do método científico era evolucionista e empirista: todos os ramos do conhecimento passam por três estágios históricos necessários: teológico, metafísico e, finalmente, “positivo” ou “científico”. Nesse estágio final, é abandonada a referência às causas últimas, ou não observáveis, dos fenômenos, em favor de uma busca de regularidades semelhantes a leis entre os fenômenos observáveis. (BOTTOMORE, 1988, p.458, grifos do autor)

mantenedores para custear este nível de ensino e a ampliação do sistema escolar no Brasil. (BRASIL, 1824).

Evidente que toda esta mudança na concepção de um novo modelo educacional e de sociedade em construção nos remete a pensar que, para isso, carece de um quadro de profissionais qualificados para atuar nesta frente de mudanças institucionais, sociais e políticas, dentre eles os professores, que irão formar os estudantes nesta nova etapa educativa no ensino primário e secundário.

A Lei de Instrução de 1827 reflete bem este ideário pedagógico de expansão da educação, pois sua finalidade visava a criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades e lugares populosos do Império, conforme estabelece seu Decreto Lei: art. 1º. “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (BRASIL, 1824)

A preocupação central do Império brasileiro era o aprendizado da leitura e da escrita, alcançando uma grande parcela da população, que se encontrava sem a instrução básica. Ressaltamos, através de nossa análise, a importância atribuída ao professor, na referida Lei, como parte responsável pelo desenvolvimento destes estudantes.

Os aspectos apresentados na Lei nº 15 de outubro de 1827, com destaque para os artigos 3º, 6º 7º, 8º, 9º e 10, contemplam em várias questões a carreira do professor, seja referente ao provimento salarial, à forma de admissão, à grade curricular definida, ao pagamento de uma gratificação anual. Entretanto, quanto à formação deste profissional docente, estabelece como responsabilidade sua a manutenção das custas pela qualificação do mesmo. Definindo apenas as escolas da capital como o espaço apropriado desta capacitação, conforme mencionado no art. 5º: “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais, ” eximindo desta forma a responsabilidade do Estado para com a formação deste profissional docente.

No que diz respeito à forma de acesso dos professores às escolas primárias, a Lei de Instrução de 1827 refere-se ao processo de admissão que ocorria precedida de exames e avaliação por parte de um conselho, composta pelos presidentes das províncias que decidiam por sua nomeação. Inclusive, era considerado, conforme a Lei de 1827, neste exame, a conduta ética, política, moral

e civil do candidato, que ao final era habilitado digno de ocupar o cargo de professor.

Apesar da Lei não apresentar nenhuma referência à obrigatoriedade do Estado com a formação do professor, entendemos ser de fundamental importância haver alguns requisitos e critérios estabelecidos que vão se constituindo como iniciativas de políticas públicas para a formação docente. Assim, sinalizam um avanço na consolidação destas diretrizes educacionais para o professor no período histórico seguinte. No capítulo II, destacamos o papel do Estado, na definição das políticas públicas e como elas repercutem na economia e nas sociedades, como apontado por Sousa (2006). Cabe, ainda, registrar, que não há referência na legislação analisada, quanto à formação docente para o ensino profissional.

Com base na análise documental da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, denominada de Ato Adicional de 1834, podemos observar que seus artigos trazem referência quanto à constituição, composição e competência das Assembleias Legislativas Provinciais. A referência apresentada no texto da Lei sobre educação e ensino consta no Art. 10º com a seguinte redação:

Art. 10. Compete as mesmas Assembléas legislar:
§ 2º Sobre instrucção publica e estabelecimentos próprios a promover-a, não comprehendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Juridicos, Academias actualmente existentes e outros quaesquer estabelecimentos de instrucção que para o futuro forem creados por lei geral. (BRASIL, 1834)

Este artigo traz a responsabilidade das “assembleias legislativas provinciais”, e concede autonomia para legislar sobre a educação no império, evidenciando a relação política que se estabelece desde então, entre o Estado, a educação e os cargos políticos exercidos pelos que detêm poder político e econômico. Se verificarmos a estrutura e a composição das ditas “assembleias provinciais”, encontraremos estas características como preponderantes e determinantes para a ocupação dos referidos cargos. Estamos diante de um Estado que se caracterizava como autoritário, firmado numa lógica de governo absolutista, que instituiu uma política centralizada pelo poder das províncias e dos liberais que assumiam o poder político e econômico no Brasil.

Outra Lei analisada foi o Decreto nº 1.331, de 1854, que tinha por finalidade a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte Imperial,

conhecida como a Reforma Educacional de Couto Ferraz, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império.

O referido Decreto, constituído de 05 capítulos e 135 artigos, promove uma reorganização na estrutura administrativa, pedagógica e política da Corte, definindo regras e competências quanto ao desempenho de funções, a instalação e a criação de instituições de ensino pública e particular. Compreendemos sua estrutura como a constituição de um sistema educacional no Império, pois define de forma objetiva, o funcionamento político, pedagógico e organizacional do ensino primário e secundário na Corte Imperial.

Após ter apresentado este preâmbulo inicial, vamos direcionar nossa análise do referido documento, destacando o Título I, Capítulo II, que trata das condições para o magistério público; da nomeação e demissão no Título III, Capítulo Único, conforme explicitado no Decreto nº 1.331/1854.

Os itens, anteriormente citados, referem-se às condições para o magistério público no império: nomeação e demissão; exigências quanto à capacidade profissional para o exame de admissão ao magistério e a igualdade de direitos estabelecidos entre os docentes do ensino primário e secundário.

A Lei de Couto Ferraz constituiu-se um regulamento de instrução primária e secundária do município da Corte, que tratava sobre as exigências da forma de admissão, salários, gratificação anual. Todavia, no que se refere à condição de trabalho do professor, esses aspectos são conhecidos e já tratados desde a Lei de 1827. No interior da Reforma Couto Ferraz, percebemos a ausência total com relação à formação de professores, evidenciando a falta de compromisso e a omissão do Estado para com este segmento.

Apesar do regulamento estabelecer um perfil pretendido e os critérios técnicos e pedagógicos requeridos para admissão do docente nos níveis de ensino primário e secundário, bem como enfatizar aspectos relacionados à moral, à ética e política do candidato, não discorre sobre a formação docente. Isto demonstra uma lacuna sempre presente nos documentos da época sobre a política de formação de professores.

Importante registrar neste período Imperial de reforma no ensino primário e secundário na Corte, a criação dos Colégios Imperiais por Pedro II, que reforça o processo educacional das reformas em curso. Em 1837, é criado o Colégio Imperial Pedro II, destinado à oferta do ensino Secundário com a ênfase na

formação. Apesar da Lei trazer esta iniciativa formal no que se refere ao ensino profissional, convém registrar a existência, desde 1837 no Rio de Janeiro, do Imperial Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, criado com a finalidade de propiciar o ensino secundário, voltado à formação humanística e literária, segundo Fonseca (2010).

A formação humanística estava em consonância com a formação de futuros administradores e políticos nas academias que viessem a ocupar os principais cargos e funções no governo central. E com base neste direcionamento político se estabelece uma educação diferenciada aos que assim pretendiam seguir seus estudos superiores e os que seriam direcionados à formação profissional e ao trabalho manual. Foi nesta concepção política que se instituíram os Liceus, destinados a esta formação propedêutica e intelectual no ensino secundário para os alunos que almejavam seguir estudos nos cursos superiores, como foi o Liceu do Rio Grande do Norte e da Bahia, criados em 1835, e, posteriormente, em 1937, o Liceu da Paraíba.

Outras instituições indicadas no Decreto nº 1.331/1854 para atender os menores abandonados são criadas, como afirmou Fonseca (2010), com estas características de assistência e para a formação de ofícios. Em 1854 é criado o Imperial Instituto dos meninos cegos, hoje denominado de Benjamim Constant, e em 1856, Dom Pedro II cria o Imperial Instituto dos Surdos – Mudos, ambos os institutos desenvolve o aprendizado de ofícios.

O Decreto Lei nº 7.247, de 18 de abril de 1879, reforma o ensino primário e secundário no município e o superior em todo o Império. A Lei foi denominada Reforma Leôncio de Carvalho. No referido documento, destacamos os itens do art. 8º, o item 3º; art. 9º; art. 10, art. 20 e art. 22, onde serão pontuadas questões de grande relevância para o tema em estudo.

No Art. 3º fica estabelecido pelo governo do Império autorização aos presidentes das províncias para efetuar contratação de professores particulares, cumprindo a função itinerante, com o intuito de assegurar a cobertura de várias localidades na oferta do ensino primário a um maior número de pessoas, no âmbito do município da Corte.

Desta forma, o Império explicita, através da regulamentação do Decreto em análise, seu compromisso com a educação pública e gratuita, garantida na Constituição de 1824. Outro fato importante a destacar foi a oportunidade

decretada para a contratação de professores particulares para atuar no ensino, fora do modelo de admissão previsto no Decreto nº 1.331/1854, que prescrevia critérios de seleção pública para o ingresso no magistério.

A criação de “escolas normais” nas províncias, prevista no art 8º, § 5º, do Decreto nº 7.247/1879, coloca na centralidade do governo a responsabilidade com a formação dos professores para atuação no ensino primário. O fato demonstra preocupação do Império com a formação básica, diante da situação em que, conforme os resultados do Censo de 1872, apenas 15, 8% da população sabiam ler e escrever. (TAMBARA E ARRIADA, 2005).

Evidenciamos, ainda, na Reforma Educacional Leôncio de Carvalho, no art. 9º, a responsabilidade do Estado em criar escolas profissionais e escolas especiais ou de aprendizado, com explícita finalidade de formação técnica, para preparação de mão de obra para indústrias que eram criadas, com foco no desenvolvimento e no progresso. Por outro lado, o Decreto nº 7.247/1879 não trata da formação dos professores, nem do currículo e método a serem utilizados para tal fim. Aqui, notadamente, identificamos indícios de políticas para ensino profissional, especificamente, o industrial: escolas destinadas a propiciar “instrução técnica”.

Tambara e Arriada (2005, p. 19) definem bem este quadro de mudanças no cenário educacional, quando afirma que:

Em suma, no período imperial há nitidamente, três grandes reformas que impactaram o território nacional como um todo. A lei de 1827, A reforma Couto Ferraz de 1854 e a Reforma Leôncio de Carvalho de 1879. É importante deixar registrado, que estas reformas, sob certo aspecto, representam os movimentos hegemônicos no século XIX no Brasil. É preciso ponderar que muitas outras reformas foram formatadas por outros segmentos da sociedade e que não mereceram a sanção do legislativo.

Ao procedermos à análise documental do período do Brasil Imperial, constituído pela Lei de 1827, denominada de Escolas das Primeiras Letras, pela Lei de 1.854, denominada de Couto Ferraz e pela Lei de 1879, Reforma Leôncio de Carvalho, concluímos que elas possuem importantes medidas nas reformas empreendidas pelos governos no período estudado. Relacionadas a inúmeras ações de formação e valorização profissional docente, mesmo que muitas delas não representem os anseios nas mudanças no campo educacional, almejadas pelas classes populares, como afirma Tambara e Arriada (2005), “muito embora, inúmeras ações e propostas não foram consideradas pelo poder central, representadas pelo império e seus presidentes de províncias”. Isso demonstra,

claramente, a correlação de forças hegemônicas e contraditórias existentes na sociedade e ainda a forte influência dos ideais liberais presentes nas concepções subjacentes, às propostas educacionais vigentes na Europa.

A seguir evidenciamos esses ideais, por meio de um quadro sinótico:

QUADRO Nº 3 - INDÍCIOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EP – PERÍODO IMPERIAL

DOCUMENTO	CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO	FORMAÇÃO DOCENTE	AÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL
Lei de Instrução (1827)	Economia agrária com abertura política ao comércio, externo, com exploração e riquezas minerais, agricultura;	-----	Remodelação educacional pela criação de escolas primárias nas províncias
Ato Adicional (1834)	Destaque para a cultura do café. Relação mercantilista com a metrópole Portuguesa; Fim do regime escravocrata formal no Brasil. Abertura para imigração no país;	-----	Definia as atribuições dos Conselhos Gerais de Província, descentralizando a criação das escolas primárias
Reforma Couto Ferraz (1854)	Emancipação política do país, com o predomínio do regime político Imperial.	-----	-----
Reforma Leôncio de Carvalho (1879)	Surgimento da indústria manufatureira.	Escolas normais e concursos	Reforma do ensino primário e secundário na corte e superior no império; criação de escolas profissionais com formação técnica para a indústria

Fonte: Elaboração da autora (2015- 2016), com base nos dados da pesquisa

Dentre as importantes medidas presentes nas reformas analisadas no período Imperial, relacionadas ao objeto de nossa investigação, destacamos, no conteúdo na Reforma Leôncio de Carvalho de 1879, a referência à “criação de escolas profissionais e escolas especiais ou de aprendizado”, que tinham a finalidade com a formação técnica, para preparação de mão de obra para indústrias que eram criadas, com foco no desenvolvimento e no progresso”. Esta iniciativa corrobora para colocar em evidência o ensino profissional no Império e insere o tema da qualificação de mão de obra para atuarem nos ofícios e corporações e nas fábricas já existentes.

Evidencia-se uma tendência à existência, no seu nascedouro, de uma política para o ensino profissional ou formação técnica. Porém, na constituição da

criação das escolas profissionais, não ocorreu nenhuma ação voltada em se constituir políticas, programas ou planos, relacionados ao desenvolvimento do ensino profissional, bem como a formação de professores para atuar nesta área. Entretanto, no que se refere aos critérios para admissão e perfil de contratação dos professores na corte e províncias do império, acontecia por concursos, e o perfil pretendido pela formação docente para atuar no ensino profissional seguia os critérios de formação pedagógica definidos pelas escolas normais, estabelecidos na reforma Leôncio de Carvalho.

3.3 INDICÍOS DE POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL REPÚBLICA

Com o advento da proclamação da República do Brasil em 1889, ocorreram mudanças no regime político e econômico, porém ainda persiste o modelo econômico agroexportador, como afirma Prado Júnior (1986, p 114, grifo do autor): “NAS TRANSFORMAÇÕES ocorridas no Brasil no curso do séc. XIX, nenhuma terá contribuído para modificar a fisionomia do país como a verdadeira revolução que se opera na distribuição de suas atividades Produtivas”. A economia seguia lenta e gradual sua estrutura econômica, que adivinha de forte influência e dependência da economia internacional, especialmente a portuguesa. Neste sentido, cabe-nos afirmar que a economia brasileira, sob a égide das transformações políticas e comerciais, inaugurará um novo modelo de desenvolvimento que vai requerer mudanças nas estruturas políticas, educacionais, comerciais e sociais, como afirma Prado Júnior:

Em suma, a República, rompendo os quadros conservadores dentro dos quais se mantivera o Império apesar de todas suas concessões, desencadeava um novo espírito e tom social bem mais de acordo com a fase de prosperidade material em que o país se engajara. Transpunha-se de um salto o hiato que separava certos aspectos de uma superestrutura ideológica anacrônica e o nível das forças produtivas em franca expansão. Ambos agora se acordavam. Inversamente, o novo espírito dominante, que terá quebrado resistências e escrúpulos poderosos até havia pouco, estimulará ativamente a vida econômica do país, despertando-a para iniciativas arrojadas e amplas perspectivas. Nenhum dos freios que a moral e a convenção do Império antepunham ao espírito especulativo e de negócios subsistirá; a ambição do lucro e do enriquecimento consagrar-se-á como um alto valor social. O efeito disto sobre a vida econômica do país não poderá ser esquecido nem subestimado. Outro fator ainda virá estimular as atividades brasileiras. É a finança internacional que entra a participar delas ativamente. A ação direta dos interesses comerciais

estrangeiros já se fazia sentir desde longa data. (PRADO JÚNIOR, 1986, p, 156)

Com base na concepção política e econômica adotada no país, apresentada por Prado Júnior (1986), o país vai requerer um processo de formação adequado e que possa suprir as lacunas apresentadas, no que se refere à formação de mão de obra especializada para desenvolver e impulsionar este novo cenário de transformações necessárias, seja no sistema educacional, político e social, como afirmou acima Prado Júnior (1986), quanto à uma nova fase de “prosperidade material”, que se ajuste a este quadro com “iniciativas arrojadas e amplas expectativas”. E neste contexto de mudanças apontado acima, será necessário um novo modelo educacional, com o objetivo de oportunizar a formação de novos quadros profissionais e políticos, para atuar no novo contexto social, seja para promover a melhoria da qualidade dos níveis de ensino, elevar os padrões culturais e ideológicos, seja para promover o desenvolvimento das forças produtivas que se apresentam mediante esta nova estrutura política.

Mudanças que se fizeram necessárias, tendo em vista o desenvolvimento do país, ensejando novas bases para o crescimento técnico e científico e/ ou preparar a nação para as exigências do capital. Referente às mudanças no regime econômico, concentravam-se esforços para superar uma economia ultrapassada, baseada na agricultura do campo e na mão-de-obra escrava. Neste cenário de mudanças, outras atividades se constituem como a “indústria estatal e privada e o comércio, ao mesmo tempo em que gestou o Estado nacional e a constituição do aparelho educacional escolar” (MANFREDI, 2005, p.72).

Este panorama de mudanças requer outras concepções que orientem a formação educacional da população para atender à realidade econômica vigente, como afirma Manfredi (2005). Para conciliar diversos pensamentos e ideias da formação de um novo estado, ocorreu, também, a predominância das ideias liberais e positivistas que ganharam força e centralidade nas reformas educacionais que entraram em disputas permanentes com princípios religiosos, base do modelo de escola vigente nos períodos anteriores.

Estas novas proposições para a educação se mostrarão mais explícitas, quando da análise das concepções presentes nos documentos legais que apresentamos neste tópico. Importante localizar nossa investigação até o século XX, ponto final de nossa pesquisa, período em que continuamos a análise

documental sobre os indícios de políticas de formação de professores para a educação profissional na legislação brasileira.

A reforma Benjamim Constant promulgada pelo Decreto nº 981 de 1890, tinha como finalidade promover uma educação laica, com liberdade e gratuidade no ensino primário, centrada no cientificismo em detrimento dos estudos com ênfase na literatura. No mesmo sentido, a reforma de Epitácio Pessoa, fruto do Decreto nº 3.890 de 1º de Janeiro de 1901, conhecido como Código de Epitácio Pessoa, tinha por finalidade aprovar o código dos institutos oficiais de Ensino Superior e Secundário e a reforma Rivadavia Correa, criada através do Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, tinha como finalidade garantir a liberdade do ensino, autonomia didática e administrativa e criava o Conselho Superior de Ensino e os exames de admissão para as faculdades (BRASIL, 1989).

Essas reformas apresentadas foram importantes do ponto de vista educacional, no que se refere à defesa da construção de uma formação mais geral, de cunho mais científico e cultural, a normatização do ensino superior, além de conceder mais autonomia ao Estado na organização da estrutura desse nível de ensino.

No período da denominada primeira República brasileira ocorre a inauguração da Escola de Aprendizes de Artífices (EAA), criada pelo Decreto Lei nº 7.566 de 1909, período histórico em que se evidencia maior aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa e inaugura, oficialmente, uma rede de ensino profissional, constituída por unidades implantadas nos dezenove estados da federação.

A EAA para o ensino profissional, primário e gratuito, conforme finalidade de criação, inaugura uma etapa importante no cenário educacional, pois prevê um espaço para capacitação de mão de obra, de aprendizados nas oficinas e insere o tema do ensino profissional no contexto da educação.

Retomar a história da EAA justifica-se pela necessidade de compreendermos a importância dessa escola como a demanda para a criação de instituições promotoras de formação de professores para atuação específica no ensino profissional, a exemplo da Escola Normal de Artes de Ofícios Wenceslau Braz, criada no Rio de Janeiro, em 1918.

O papel da EAA também contribuía para a formação de mestres nas oficinas, conforme previam os artigos a seguir:

Art. 1º. Em cada uma das capitães dos Estados da Republica o Governo Federal manterá, por intermedio do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio, uma Escola de Aprendizes Artifices, destinada ao ensino profissional primario gratuito.

Art. 4º. Cada escola terá um director, um escripturario, tantos mestres de oficinas quantos sejam necessarios e um porteiro continuo.

§ 3º. Os mestres de oficinas 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, p. 1)

Mediante estas atribuições e responsabilidades delegadas aos professores e mestres nas EAA e nas oficinas, cabe-nos algumas reflexões: quais as exigências de formação desses profissionais que atuavam como mestres e como ocorriam as formas de ingresso destes professores nos estabelecimentos de ensino profissional?

Segundo Fonseca (1961), as atribuições quanto à definição dos cursos e a determinação de programas a serem definidos para reger o ensino ministrado nas oficinas, ficaram a cargo dos Diretores das EAA e nas oficinas. Desta forma, com intuito de unificar as ações e os currículos desenvolvidos nestas escolas, foi criado, em 1920, a Comissão ou serviço de Remodelação do ensino técnico profissional, pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Rodrigues, Medeiros Neta, Nascimento (2013) consideram que o desafio dessa comissão era

O desafio era vencer a falta de professores e mestres qualificados, a ausência de aparelhamento das oficinas, a inadequação dos edifícios, para uma produção fabril e a oposição de alguns diretores a mudança (RODRIGUES, MEDEIROS NETA, NASCIMENTO, 2013, p. 366).

As mudanças apontadas por essa Comissão de Remodelação são resultantes de um conjunto de lacunas encontradas na formação dos responsáveis pelo ensino profissional e da estrutura política administrativa nas EAA e nas oficinas. Esses afetavam diretamente a qualidade dos profissionais formados. Além do que não correspondiam à qualificação necessária de docentes para exercer a função pedagógica e institucional, bem como as condições materiais de funcionamento das instituições, segundo constatado pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional.

Desta forma, o processo de seleção dos professores da escola, tornou-se alvo de crítica do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Segundo Cunha (2005, p.80):

Os professores vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia, do que necessitava lecionar no ensino profissional. Os mestres de ofício, por sua vez vinham diretamente das fábricas e seriam homens sem a necessária base teórica, a seu favor apenas a capacidade presumida, de transmitir aos seus discípulos, os conhecimentos empíricos.

O Serviço de Remodelação do Ensino Profissional cumpre um papel político e educacional fundamental para evidenciar a ausência de uma política voltada para a formação docente no ensino profissional. As constatações apresentadas pela Comissão, no que se refere à falta de qualificação dos profissionais que atuavam nas EAA e oficinas, retomam a necessidade de um projeto governamental para a área e aponta a necessidade de se pensar em um espaço institucional, responsável por esta formação pedagógica e profissional. O que remete à problemática levantada neste estudo, quando nos referimos à ausência de uma política para a formação docente para o ensino profissional? Considerando-se que se as políticas de formação docente no Brasil foram pensadas de forma genérica, sem considerar a formação para as modalidades específicas de ensino, essa é uma problemática que tem perdurado desde o Império.

Importante destacar que apesar do Regulamento de 1918 ter instituído a contratação de professores e adjuntos de professores, mestres e contramestres, através de concursos de provas práticas, ainda assim, ocorreram críticas, em 1920, ao corpo docente pelo Serviço de Remodelação do Ensino industrial e essas eram recorrentes e profundas. Para Rodrigues, Medeiros Neta e Nascimento (2013), a Comissão orientava para aprimoramento da formação para as elites, e uma formação técnica, destinada ao povo com a formação industrial. Caracterizando a prevalência do ensino industrial nos modos do saber prático e operacional em detrimento da formação intelectual. No que se refere aos professores da EAA, coube a eles

responsabilidade pela baixa qualidade no ensino, devido ao baixo nível de formação profissional e a falta de critérios para contratar os mestres e contramestres, que eram eleitos por seus pares no interior da fábrica, geralmente, por operários pouco letrados ou não alfabetizados, desprovidos de qualquer formação técnica e didática para a função do ensino (CUNHA, 2005, p. 73).

A partir deste levantamento apresentado pela Comissão de Remodelação e tendo em vista as constatações apontadas, no que se refere às políticas de formação docente para o ensino profissional, ao longo do estudo. Observamos claramente, que a mesma não acompanhou a prioridade destinada pelos governos, quanto à formação para o ensino profissional, com a formação dos docentes que iriam atuar nesta atividade de ensino profissional. Notadamente, reforçando a falta de compromisso e da importância desta política de formação docente no conjunto das políticas implementadas pelos governos que ao longo dos períodos estudados.

Cunha (2005, p. 81) considera que a partir destas constatações, de acordo com o relatório conduzido por João Luderitz, são propostas reformulações do processo de contratação desses profissionais, pelo então criado Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional, que passou, anualmente, a contratar “mestres e contramestres formados em estabelecimentos nacionais, além de profissionais brasileiros que tinham feito especialização no exterior, por conta do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.”

Dentre estas iniciativas estava a aplicação de um Plano Nacional de Ensino, na EAA, ação que reforça ainda mais a necessidade de criação de uma instituição que propiciasse esta formação e pudesse constituir-se como uma política pública na área do ensino profissional. (RODRIGUES; MEDEIROS NETA; NASCIMENTO, 2013).

A preocupação com a formação do corpo docente para atuar nas EAA, segundo Cunha (2005), resultou em crescentes e profundas modificações nos regulamentos, entre eles o de 1918. Essas estabeleceram alterações na forma de contratação dos professores, mestres e contramestres para a instituição; modificação na estrutura do exame de admissão, com composição das provas práticas, teóricas e orais para contratação dos professores e professores adjuntos do curso primário ou de desenho. A Comissão foi nomeada pelo Diretor Geral da Indústria e Comércio para presidir o processo, composto pelo diretor da EAA e dois examinadores externos.

As constatações apresentadas pelo Relatório do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, na época, suscitam mais uma vez a importância do tema em estudo, como também a ratificação da falta de compromisso e prioridade do Estado em constituir políticas para a formação docente no campo da educação profissional. Neste sentido, o Regulamento de 1918 é documento de grande

relevância para a vida e o funcionamento das escolas, com a estruturação dos cargos de direção com funções claras e definidas. O Regulamento propõe a criação da Diretoria Geral de Indústria e Comércio, que passa a regulamentar o funcionamento da estrutura administrativa e pedagógica das EAA, que criou o Serviço de Inspeção do Serviço Profissional Técnico, com atribuições diretas das EAA (CUNHA, 2005), a qual consideramos como um importante indício do nascedouro de uma política de formação de professores para a EP.

Para o provimento de cargo de mestres e contramestres de oficinas, seriam adotados procedimentos adicionais, constituídos de exame de ordem teórica e prática. Se aprovados, deveriam ser convocados para realização de uma prova prático-técnica na oficina, a ser julgada no tempo estabelecido pela Comissão. Trata-se de um conjunto de critérios para seleção dos mestres e contramestres demandados pela necessidade de formação específica desses profissionais.

A preocupação central da ação era com a forma de admissão do corpo docente e, como consequência, a formação deles para atuação nas EAA. Mediante a realidade apresentada pelo regulamento elaborado pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional, cultivaram a ideia de se constituir uma Escola Normal de Formação de Professores para o Ensino Industrial, que foi criada pela prefeitura do Distrito Federal, através do Decreto n^o 1.800, de 11 de agosto de 1917. Esta iniciativa partiu da “preocupação dos que alimentavam esta ideia da formação da força de trabalho industrial, sobretudo a partir das dificuldades encontradas para compor o corpo docente das Escolas de Aprendizes de Artífices”. (CUNHA, 2005, p. 82).

Contudo, apesar de não ter logrado êxito na sua essência quanto aos aspectos pedagógicos e ideológicos da formação dos alunos, que eram os mestres e contramestres, cabe ressaltar que a referida escola “[...] trouxe uma novidade, quanto à estrutura de ensino, por constituir-se provavelmente, como primeiro sistema educacional de abrangência nacional” (CUNHA, 2010, p. 67). Havia uma intenção de constituir uma rede de escolas dessa natureza em todo o território brasileiro.

Em manifesto, Venceslau Brás analisou a criação das escolas técnicas de ensino profissional em cada Estado da União, defendeu como fundamental a criação de pelo menos um instituto nacional, que se constitui “um viveiro” de formação destes profissionais, professores para atuar no ensino técnico-industrial.

Com esta finalidade, em 1917, foi criada pela prefeitura do Distrito Federal, na época no Rio de Janeiro, a Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás”, que estabelecia dentre suas finalidades formar professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino profissional, bem como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade, através do Decreto n^o 1.800, de 11 de agosto de 1917 (CUNHA, 2010).

Segundo Cunha (2010), logo após sua criação, esta escola passa para a jurisdição da União, através de um acordo firmado entre a União e a prefeitura do Distrito Federal, que ficou sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, tendo como finalidade formar mestres e contra-mestres e professores de trabalhos manuais para as EAA. Porém, o Regulamento de 1924 excluiu a formação de contramestres e professores de trabalhos manuais, ficando somente com o objetivo de formar professores e mestres para o estabelecimento de ensino profissional da União.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás apresentava na sua estrutura curricular, conforme apresentado por Cunha (2005, p.84), conhecimentos do campo das ciências naturais e exatas, humanas e de artes e no campo do conhecimento técnico, com cursos de duração de 04 anos no início e, posteriormente, a partir de 1926, ampliou-se para 06 anos sua duração. Os cursos oferecidos eram na área de comércio, indústria e de artes, acrescidos de conhecimentos específicos de acordo com o curso escolhido, como complemento de sua formação.

Cabe ressaltar que a criação da Escola Normal de Artes e ofícios Venceslau Brás evidencia a fragilidade da formação dos professores que atuavam no ensino técnico profissional, a necessidade de existirem espaço e ações que propiciassem a formação pedagógica e técnica destes profissionais. Cunha (2005, p. 82) ressalta que a “criação de uma escola normal que tivesse como finalidade a formação de professores para o ensino industrial, vinha sendo alimentada e muito por quem se preocupava com a formação da força de trabalho industrial”, principalmente após as deficiências de formação apresentadas pelos professores da EAA. A comissão de remodelação já apontava para as deficiências na formação dos professores, no relatório que emitia periodicamente, no qual confirmava esta preocupação apontada no texto de Cunha (2005), que via a possibilidade de a Escola Normal

utilizar como estratégia principal a formação pedagógica e técnica dos docentes para elevar a qualidade do ensino na EAA.

A escola era oferecida para ambos os sexos, com ingresso a partir dos 12 anos, admitidos mediante exames. Sendo que, ao final de dois anos (4º e 5º), a escola concedia o diploma de Mestre, conforme especialização feita, e ao aluno diplomado mestre, no término do 6º ano, o diploma de professor, sendo exigido para obtenção de cada diploma, realizar uma prova didática.

Podemos considerar ainda a relevância do Decreto nº 1.800/1917, de criação da Escola Normal de Artes e Ofício Venceslau Brás, como uma medida política e institucional do governo federal que contribuiu positivamente para a constituição de políticas para a formação de professores no campo da educação profissional. Essa pode ser considerada como a primeira iniciativa oficial do governo para com a formação de professores no campo da educação profissional. Portanto é necessário destacar que esta iniciativa contribuiu significativamente para promover o reconhecimento e importância quanto à formação do professor no âmbito educacional e insere o tema da formação docente no campo das políticas educacionais no país.

A Reforma Francisco Campos, criada com o Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, foi ajustada e consolidada pelo Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932, inaugurando uma nova etapa de um novo período na República Federativa do Brasil. Essa dispõe sobre a organização do Ensino Secundário no país e o consolida, modernizando e atualizando as bases para reestruturação e organicidade neste nível de ensino. Foi reconhecida por muitos estudiosos da área como uma das mais importantes reformas empreendidas no ensino secundário.

Destacamos também o capítulo II do Decreto nº 19.890/1931, no que se refere ao corpo docente, em seus artigos 14, 15 e 16, que apontam para a constituição do corpo docente do Colégio Pedro II, tratando da titulação exigida para o ingresso na instituição.

CAPITULO II

Do corpo docente do Collegio Pedro II

Art. 14. O corpo docente do Collegio Pedro II será constituído por professores cathedraticos e auxiliares de ensino.

Art. 15. Os professores cathedraticos do Collegio Pedro II serão nomeados por decreto do Governo Federal, e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Sciencias e Lettras mediante concurso de provas e titulos.

Parapho unico. O concurso, de que trata este artigo, será realizado de accôrdo com instrucções oportunamente expedidas pelo ministerio da Educação e Saude Publica.

Art. 16. Enquanto não houver diplomados pela Faculdade de Educação, Sciencias e Letras, o cargo de professor no Collegio Pedro II será provido por concurso, nas condições estabelecidas para a escolha dos cathedraicos dos institutos de ensino superior, devendo ser indicados pelo Conselho Nacional de Educação os três membros da comissão examinadora extranhos a Congregação.(BRASIL, 1931)

Ressaltamos a importância de existir a garantia da qualificação dos professores que irão atuar no ensino secundário e a valorização estabelecida, com relação à forma de ingresso por meio de concursos, na legislação. Isso reafirma e intensifica a necessidade de pautar o tema no conjunto das ações desenvolvidas pelo governo, bem como a proposição de elaboração de programas e projetos no âmbito educacional, a ser executado e implementado pelo Estado.

Ainda atribuímos igual relevância a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que também oficializou a concessão de registro para professores, asseverando a seriedade e legitimidade à função desempenhada por eles.

Porém essa Lei não especifica nenhuma referência à instituição formadora responsável pela formação destes profissionais que irão desempenhar suas funções na docência no ensino secundário e tão pouco faz referência à formação docente para atuar no ensino profissional.

A criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública por meio do Decreto de nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, consolida as inúmeras mudanças na educação da Nova República e contribuiu para definir de fato a criação de redes públicas de ensino descentralizadas no Brasil, com possibilidade de definir diretrizes, programas e ações, que foram institucionalizadas em uma única pasta, conforme define os artigos 1º, 2º e 5º em referência no Decreto nº 19.402/1930:

Art. 1º Fica criada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa.

Art. 2º Este Ministério terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

Art. 5º Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o Departamento

de Saúde Pública, o Instituto Osvaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar. (Brasil, 1930)

Considerando as mudanças empreendidas neste contexto na conjuntura educacional e política da época, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública cumpre um papel estratégico e essencial para o processo educacional, ao propor articular as políticas no campo da educação, no período em que estão desarticuladas, executadas por várias pastas e de agregar as instituições educacionais para melhor desenvolvimento das ações na área.

Outro documento e instrumento importante para evidenciar a importância da temática que estamos discutindo, é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que direciona o olhar para a necessidade de mudança nas bases e concepções da educação brasileira e traz, no bojo do documento, preocupações com a educação pública, laica e de qualidade, com autonomia e renovação dos ideais escola novista¹⁰. Ressaltamos, ainda, no documento a preocupação com a articulação entre os níveis de ensino, assim também como a ênfase na formação do professor e a qualificação necessária para atuar na docência em todos os níveis, como aponta o trecho em destaque a seguir:

o magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (HISTEDBR On-line, 2006, p. 2000).

Nesse sentido, compreender a formação de professores como fundamental e essencial no conjunto das reformas educacionais é atribuir papel significativo e

¹⁰ O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática.

Disponível em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm.

Acesso em: 23 nov. 2015.

relevante a esta temática no conjunto das reformas educacionais. A iniciativa pode ser considerada um avanço, como apontada no Manifesto dos Pioneiros, quando coloca o tema em debate e suscita providências do Estado para assumir responsabilidade com a questão.

Desse modo, devemos reconhecer a importância da formação de professores como parte da política educacional, como afirma Saviani (2009, p. 143): “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular”.

As mudanças apresentadas pelo Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, em 1942, como a Reforma do ensino secundário, ensino comercial e industrial, ou Reforma Capanema, como ficou conhecida, estabelecem profundas mudanças na estrutura e organiza a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), em 1942, através do Decreto nº 4.048 (BRASIL, 1942), cuja finalidade era organizar e administrar em todo o país, as escolas de aprendizagens dos industriários.

O Decreto nº 4.048/1942, em todos os seus artigos, não faz referência à formação do corpo docente e nem à forma de contratação e remuneração destes. Apenas cita, no Art. 2º, que as escolas de aprendizagem devem promover um ensino de continuação, aperfeiçoamento e especialização para os trabalhadores industriários.

Ainda na Gestão do Ministro Gustavo Capanema, foi aprovado o Decreto nº 4.244 (BRASIL, 1942), denominada Lei Orgânica do Ensino Secundário, que estabelece as bases e finalidades para o funcionamento e constituição da estrutura do ensino secundário no Brasil. Dentre as alterações apresentadas para a estrutura administrativa e pedagógica de funcionamento, a estrutura curricular, a duração dos cursos, os exames, a forma de admissão e as medidas disciplinares, cabe-nos salientar os critérios para admissão e contratação do corpo docente e a relação com os outros níveis de ensino.

Outro aspecto que destacamos no Decreto nº 4.244/1942, é sobre a formação de professores do ensino secundário, definido no Capítulo V, que estabelece o seguinte:

Art. 79. A constituição do corpo docente, em cada estabelecimento de ensino secundário, far-se-á com observância dos seguintes preceitos:
1. Deverão os professores do ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.

2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registo do Ministério da Educação.
4. Aos professores do ensino secundário será assegurada remuneração condigna, que se pagará pontualmente. (BRASIL, 1942,)

De acordo com o artigo 79, do referido Decreto, a constituição do corpo docente destes estabelecimentos de ensino deverá receber conveniente formação em regras de ensino superior; o provimento de caráter efetivo se dará por prestação de concursos, com prévia inscrição, mediante prova de habilitação e registro no Ministério da Educação. Constatamos, nesta lei, a preocupação com a formação do corpo docente para os estabelecimentos de ensino secundário, com exigência da formação superior e exame de admissão a ser realizado, em forma de prestação de concurso.

Estabelecendo um paralelo com o Decreto nº 7.566/1909, de criação das EAA, voltadas para a formação do ensino profissional e o Decreto Lei nº 4.244/1942, quando das exigências para o ensino nas escolas, no que se refere à formação e habilitação exigida para os professores, mestres e contramestres, além da remuneração a ser paga aos professores que já consta como responsabilidade da União, com indicativo de ser pontual, é mais um diferencial do Decreto nº 7.566 (BRASIL, 1909), que definia uma parte do salário pago pela União e as demais a serem complementadas pelos lucros e vendas dos produtos fabricados pelos alunos nas oficinas.

A Lei Orgânica do Ensino Comercial de 28 de dezembro de 1943, denominada Decreto – Lei nº 6.14,1 vinculado ao ramo do ensino secundário, apresentava como finalidade: “formar Profissionais aptos ao exercício de atividades específicas no comércio e bem assim de funções auxiliares de caráter administrativos nos negócios públicos e privados” (BRASIL, 1943). No que compete ao corpo docente, a referida lei estabelecia as competências de quem poderia atuar no ensino secundário:

- Art. 52. O corpo docente, nos estabelecimentos de ensino comercial, compor-se-á de professores e de orientadores.
- Art. 53. A constituição do corpo docente far-se-á com observância dos seguintes preceitos:

1. Deverão os professores 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 professores e dos orientadores dos estabelecimentos de ensino comercial, federais ou equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício das funções de professor ou orientador nos estabelecimentos de ensino comercial reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição no competente registo do Ministério da Educação.
4. É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica que exijam esforços continuados e os orientadores trabalhem em regime de tempo integral. (BRASIL, 1943)

O mesmo direcionamento é apresentado na Lei do ensino agrícola, nos aspectos destacados como da formação docente e a exigência sobre a forma de acesso e seleção, instituído pela Lei Orgânica do Ensino Agrícola, aprovada pelo Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que tinha por “finalidade a organização e o estabelecimento das bases do regime do ensino agrícola no país, que é o ramo do ensino até o secundário, destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura” (BRASIL, 1946).

Referente à composição do corpo docente da escola de ensino agrícola, constante do Decreto nº 9.613 (BRASIL, 1946), que definia no art. 62, há o seguinte:

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

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

1. Deverão os professores 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 professores 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 registo do Ministério da Agricultura.

Ressaltamos no Decreto a ausência de algum item, referente à formação docente em nível superior dos profissionais que iriam atuar nestes estabelecimentos de ensino. Importante destacar que o item 2, do art. 63, estabelece a necessidade da formação destes professores, porém não define que tipo de instituição e qual o tipo de formação deverá possuir. Mas considero importante a exigência com a formação destes profissionais, bem como a exigência do registro profissional no Ministério da Agricultura.

Segundo Silva (2012), “A Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL,1942b) passou a exigir para a seleção de professores a formação em cursos apropriados, ou seja, em áreas que pretendiam atuar ou em áreas afins, o que significava ser detentor de uma formação específica”. Desta maneira, Silva (2012) ressalta que, com a exigência da realização de processo seletivo (exame ou concurso), o Estado tentava imprimir uma nova configuração ao quadro de professores. Esta determinação fez com se alterasse o ingresso para o quadro de profissionais nos estabelecimentos de ensino.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial, instituída pelo Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, (BRASIL,1942) estabelece as bases e o regime do ensino industrial no país, conforme a seguir:

Art. 1º Esta Lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (BRASIL, 1942)

A análise que fazemos, quanto à formação de professores para o ensino industrial ou técnico é que se evidencia a relação com os interesses do governo e das empresas, visando a atender de maneira explícita a demanda do mercado de trabalho, conforme estabelecido no art.5º, do presente Decreto-lei

Art. 5º Presidirão ao ensino industrial os seguintes princípios fundamentais:

1 - os ofícios e técnicas deverão ser ensinados, nos cursos de formação profissional, com os processos de sua exata execução prática, e também com os conhecimentos teóricos que lhes sejam relativos. Ensino prático e ensino teórico apoiar-se-ão sempre um no outro;

2 - a adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissionais a especialização prematura ou excessiva. (BRASIL, 1943)

No que se refere à constituição do corpo docente, que será composto por uma ou mais categorias, de acordo com a necessidade de cada estabelecimento. Professores de cultura geral, de cultura técnica, de cultura pedagógica e de práticas educativas, designados de professores de escolas industriais ou de escolas técnicas federais, todos admitidos através de prestação de concursos, com registro devido no Ministério da Educação. (BRASIL, 1942)

Importante destacar é que o art. 5º do Decreto-lei nº 4.073/1942, evidencia a preocupação em se elevar o nível de conhecimentos e de competência

pedagógica, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, especialização, pela realização de estágios em escolas industriais e pela oferta de bolsas de estudo em viagem no exterior. Conforme o art. 53 do Decreto-lei nº 4.073/1942, previa-se que professores de cultura geral, de cultura técnica, de cultura pedagógica e de práticas educativas, deveriam ser formados em cursos apropriados.

Apesar do referido Decreto-lei não fazer menção a exigência da formação de professores para escolas industriais em cursos de formação superior, a preocupação em se propor à formação continuada, em serviço e em parceria com outras instituições foi apresentada e estabelecida nas bases para a exigência de profissionais docentes qualificados para as referidas escolas no país.

Ocorreram inúmeras mudanças pelo conjunto de leis orgânicas implementadas no país, na gestão de Gustavo Capanema, a partir de 1942. As reformas trouxeram contribuições e avanços significativos para o ensino profissional, redefinindo as bases para o ensino secundário, comercial, agrícola e industrial, redefinindo currículos, ensinamentos, ciclos e articulação entre os diferentes níveis de ensino. Porém, nota-se a existência de lacunas para com as políticas de formação de professores e, especificamente, para a educação profissional.

Fica evidente, pela reforma educacional prevista nas leis orgânicas, empreendida por Gustavo Capanema, a ausência com a formação e capacitação dos professores, de modo que não se configurava como prioridade no conjunto das leis por ele apresentada. Alguns decretos-lei da reforma educacional de 1942, instituíam a forma de ingresso, a formação inicial e a necessidade de se promover a continuação da formação dos professores em processos contínuos. Segundo Machado (2008, p. 2):

essa é a primeira inclusão do assunto em legislação educacional. É importante destacar a menção de que o curso teria que ser apropriado. Podemos verificar a tendência que se seguiu de sempre adjetivar os cursos de formação de professores para a educação profissional. Além de apropriado, serão usados os termos especial e emergencial.

A Lei Orgânica de Ensino Industrial de 1942, instituída através do Decreto-Lei nº 4.073/1942, não assinalava a responsabilidade nos aspectos legais, quanto à formação de professores no ensino industrial. Como podemos constatar, conforme texto a seguir:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades

artesanal, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca. (Redação dada pelo Decreto-Lei nº 8.680, de 1942)

Ao analisarmos o conteúdo da Lei, observamos que se fixam a estrutura e as bases do ensino industrial e áreas afins, como bem define o seu art. 1º. Apesar de reconhecer, segundo alguns autores, sua importância e finalidade na área no período para organização e estruturação do ensino industrial no país, ressaltamos que não havia previsão legal no que se refere à habilitação necessária para formação dos profissionais que ingressavam na área de ensino.

Art. 54. Os professores, nas escolas industriais e escolas técnicas, serão de uma ou mais categorias, de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estabelecimento de ensino.

§ 1º 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.

§ 2º O provimento, em caráter efetivo, de professores das escolas industriais e escolas técnicas federais ou equiparadas dependerá da prestação de concurso.

§ 3º O provimento de professor de escola industrial ou escola técnica reconhecida dependerá de prévia inscrição do candidato no competente registro do Ministério da Educação.

§ 4º Exigir-se-á a inscrição de que trata o parágrafo anterior dos candidatos a provimento, em caráter não efetivo, para professores das escolas industriais e escolas técnicas federais e equiparadas, salvo em se tratando de estrangeiros de comprovada competência, não residentes no país, e especialmente chamados para a função.

§ 5º 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.

§ 6º É de conveniência pedagógica que os professores das disciplinas de cultura técnica, que exijam esforços continuados, sejam de tempo integral.

Art. 55. Disporá cada professor, sempre que possível, de um ou mais assistentes, cujo provimento dependerá de demonstração de habilitação adequada. (BRASIL, 1942)

Ao conferirmos os itens da respectiva Lei, analisamos a ausência com a exigência da formação docente do profissional, que ingressará conforme prevê o Art. 54 § 1º, bem como a definição de espaços que por ventura estes profissionais devam obter para se capacitar. Apesar de inserir no corpo da Lei a garantia do ingresso por concurso e outros aspectos de incentivo e valorização docente, é importante ressaltar a mudança na lógica da concepção econômica, política e educacional no Brasil, que se insere em uma forte tendência ao desenvolvimentismo e a tecnologia industrial, que é o centro da reforma Capanema de 1942. Neste sentido Ramos (2014),

a transição para uma economia em que o setor industrial passou a predominar correspondeu a importantes mudanças no subsistema econômico brasileiro, implicando uma série de ajustes econômicos, sociais, políticos e culturais. O Estado brasileiro foi levado a desempenhar funções novas e decisivas na reorientação, no funcionamento, na diversificação e na expansão da economia do País. Adotaram-se, assim, progressivamente, técnicas de planejamento como instrumentos da política econômica governamental. (RAMOS, 2014, p, 22)

Com base neste conjunto de prioridades apontadas pelo governo, segundo Ramos (2014), necessárias ao desenvolvimento do Estado no qual se evidencia a importância da educação tecnológica, esta se inseria nos marcos de preocupação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) do governo, ampliando este foco da educação tecnológica para uma política com base no desenvolvimentismo local e fortalecimento da economia nacional, Neste cenário de mudanças econômicas e políticas no país, ampliam-se as exigências do capital quanto à formação profissional. Com base nesta demanda de formação de quadros técnicos para o mercado de trabalho, insere-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI), através do Decreto Lei 4.048/1942. O SENAI contribuiu para demarcar os rumos da industrialização no Brasil, segundo Cunha (2005), pois complementava e servia de apêndice às ações já evidenciadas pela Lei Orgânica do Ensino Industrial.

O Decreto-Lei nº 8.530 de janeiro de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal, com a finalidade de prover a formação docente dos profissionais do magistério que iriam atuar nas escolas primárias, tornou-se um relevante instrumento de garantia de promoção de qualificação dos professores. Desta forma, o Estado inaugura uma política institucional de formação de professores, assumida como política de Estado e insere a formação de professores que iriam atuar no ensino primário.

Outra importante medida no conjunto das iniciativas de qualificação profissional, foi a criação em 1946 da Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI), que vem atender à lacuna existente na formação dos profissionais que atuavam nas Escola nacional de Artes e Ofício Venceslau Braz, com a finalidade de promover cursos e aperfeiçoamentos para os professores no Brasil e nos EUA e visitas técnicas, além de traduzir livros. A CBAI foi resultado de um convênio de cooperação técnica do Ministério da Educação com EUA, voltada aos professores e diretores da rede federal e das escolas industriais.

Ressaltamos, ainda, neste contexto, no que se refere ao processo de formação de profissionais do magistério, a criação da Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Criada através do Decreto Lei nº 29.741/1951, nesta se apresentavam as seguintes finalidades:

Art.1º Fica instituída, sob a Presidência do Ministro da Educação e Saúde, uma Comissão composta de representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil, Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio, para o fim de promover uma Campanha Nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.

Art. 2º A Campanha terá por objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer os indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos.

A CAPES cumpre, com base no referido Decreto, a missão institucional do governo de promover a qualificação profissional, nas áreas de ciência, tecnologia e demais setores que promovam o desenvolvimento econômico e social do país, ratificando o que estamos apresentando durante o estudo investigativo deste trabalho. As políticas educacionais são estabelecidas em função do modelo e das orientações das políticas econômicas do Estado em cada período e contexto histórico. Notadamente, um importante instrumento de promoção e qualificação e aperfeiçoamento de pessoal, no âmbito das entidades públicas e privadas.

Porém, com o fim do Estado Novo, ocorrido em 1945, ocorreram mudanças nos ideários econômicos e políticos, visto que, segundo Ramos (2014), dava-se “um embate entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro subordinado ao grande capital”. Faz-se necessário conceber uma nova política educacional que possibilite o crescimento do país, que prime pelo desenvolvimento industrial e impulse a relação com o capital internacional. Desta forma, urge a necessidade de investimento em uma política de qualificação da mão de obra, que viesse a atender esta demanda profissional, com incentivo aos cursos técnicos. Embora a Reforma Capanema tivesse realizado alterações significativas no ensino

secundário, com formação em várias áreas, redefinindo o currículo em vários cursos, ramos, ciclos e graus (MANFREDI, 2000), estas não se articularam com os demais níveis do ensino superior e primário, pois cada nível de ensino se ajustava aos propósitos estabelecidos pelo Estado, permanecendo inalterada a dualidade estrutural do ensino brasileiro, com a manutenção de um ensino secundário propedêutico” que tinha no ensino superior a continuidade do acesso à formação superior, e os cursos secundários de ramos profissionais eram destinados a formar a mão de obra profissional a atuação na indústria, que mantém e reforça a estrutura dualista, calcada na diferenciação e nas classes sociais. (MANFREDI, 2000). Esse quadro de transformações econômicas, pós Estado Novo, com forte influência no ensino técnico industrial, estabelece uma nova reforma no ensino industrial, regulamentado através do Decreto nº 47.038/1959, denominado de Regulamento do Ensino Industrial (CUNHA, 2005).

Das Finalidades do Ensino Industrial

Art.1º O Ensino Industrial, ramo da educação de grau médio, tem as seguintes finalidades:

- a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam aos educandos integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos;
- b) preparar o educando para o exercício de atividade especializada, de nível médio.

A nova Lei do ensino industrial amplia seus preceitos com base na formação geral e da formação técnica profissional, como estabelecido no Art. 1º, item a, reorganiza as Escolas Técnicas e constitui uma rede federal de Ensino Técnico, (RAMOS, 2014). Desta forma o ensino profissional vai requerer a formação de profissionais para atender esta demanda. Neste contexto são criadas as Escolas Técnicas Federais, como autarquias administrativas e políticas, que conforme Ramos (2014), têm a seguinte finalidade:

Esse quadro de industrialização exigiu uma qualificação maior de mão de obra, de modo que o ensino técnico industrial vai ganhando maior dimensão ao ponto de, em 1959, a Lei n. 3552 de 16 de fevereiro, estabelecer nova organização escolar e administrativa para estabelecimentos do ensino industrial. Ao ser regulamentado, o Decreto n. 47038 de 16 de novembro de 1959 definiu as Escolas Técnicas que comporiam a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais. (RAMOS, 2014, p, 26)

As Escolas Técnicas federais, criadas em 1959, cumprem em conjunto com o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)¹¹ a finalidade de formar o quadro de profissionais para atuar nas indústrias e nos setores técnicos e ramos da economia nacional, que serão impulsionadas pelo projeto de desenvolvimento nacional em curso. Nesse sentido, formar a mão de obra especializada no setor industrial e tecnológico será prioridade, no governo de Juscelino Kubitscheck (JK), conforme definiu em seu Plano de Investimentos Públicos e Estratégicos.

Manfredi (2005) afirma que o estabelecimento de novos projetos e ações do governo pós-Estado Novo, no período de 1945 a 1990, continuaram apresentando o estado como sendo o principal protagonista dos planos, projetos e investimentos que alicerçavam o parque e o empresariado industrial, dando sinais claros da vinculação da educação com ditames dos empresários locais, subordinando a educação ao pressuposto do viés metodológico da concepção tecnicista, que segundo Manfredi (2005, p. 102), com base no desenvolvimentista que se inserem as políticas educacionais no período.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabelece as bases e diretrizes para a educação em todo o território nacional e no Art. 52, apresenta de forma clara a competência em formar os professores para o ensino primário, veja o que definia:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Na primeira LDB de 1961, a formação do corpo docente ganha destaque e importância com o estabelecimento da formação de professores para o ensino primário nas escolas normais, conforme estabelecido no artigo acima. Nos art. 53, 54 e 59, da referida lei, fica estabelecido como exigência de disciplinas do curso secundário ginasial e a preparação pedagógica. A formação dos docentes para lecionar no ensino médio passava a ser feita pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; as disciplinas de ensino médio técnico, em cursos especiais de

¹¹ Principal Instrumento do sistema S. (Conjuntos de entidades que compõem o sistema de sindicatos patronais, composto pelo SENAI (1942) e SENAC (1943). O SENAI foi a principal instituição da organização patronal responsável em organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial. (MANFREDI,2000).

educação técnica; e, provimento efetivo nos cargos mediante prova e títulos. De acordo com o texto legal a seguir:

CAPÍTULO IV

Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

- a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
- b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.

Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 58. VETADO.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. (BRASIL, 1961)

Ao analisarmos os artigos na Lei nº 4.024/1961, encontramos a indicação referente a espaços de formação docente em cada área de ensino. Porém no ensino médio técnico, com base no art. 59, a exigência para a formação de professores para atuar no ensino profissional, é em cursos especiais de educação técnica. Reforça-se, assim, a constatação de nossos indícios, de que a formação dos docentes para o ensino profissional não se configurava como responsabilidade e prioridade do Estado.

Para Ramos (2008), apesar de estar convencionada a exigência na referida Lei, quanto à obrigatoriedade da formação de professores, das disciplinas específicas e de nível médio, em cursos superiores, somente em 1967 e 1968, foram implementadas ações efetivas através do Parecer 12/1967 e Parecer 479/1968, de que trataremos mais adiante.

O tema da formação de professores em nível superior se insere na Lei 5.540/1968, denominada de Reforma Universitária, que define a exigência quanto à formação de professores de ensino médio, seja para a formação de professores das disciplinas gerais, como na área técnica. Conforme disposto na Lei:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração,

inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental.

A Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968, inaugura um capítulo novo, referente ao tema em estudo, assegurando previsão legal que contribui significativamente para implementar e fortalecer o debate quanto à necessidade de se constituir por parte do Estado, Políticas voltadas para a formação de professores no Brasil. Muito embora as condições técnicas para efetivação na prática da exigência legal, não se cumpriu como estabelecido pelo Estado, que apresentou através do Decreto Lei nº 464/1969, normas complementares a Lei 5.540/1968. Especificamente no que se refere ao tema da formação de professores, no art. 16,

Art. 16 Enquanto não houve em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o artigo 30 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo único. Nos cursos destinados à formação de professores de disciplinas específicas no ensino médio técnico, bem como de administradores e demais especialistas para o ensino primário, os docentes que se encontravam em exercício na data da publicação da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, sem preencher os requisitos mínimos para o exercício de magistério em nível superior, deverão regularizar a sua situação no prazo de cinco anos. (BRASIL, 1969, grifos do autor)

Desta forma, esta carência de profissionais não habilitados em nível superior, demandados pela Lei 5.540/1968, exigirá do MEC providências para assegurar o cumprimento da Lei, na qual se efetiva vários procedimentos e ações institucionais, através do Decreto nº 655¹²/1969; 616¹³/1969 e a criação do

¹² Decreto Lei nº 655-1969 – Autoriza ao MEC organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico, agrícola, comercial e industrial. (RAMOS, 2008)

¹³ Decreto Lei nº 616/1969- Cria a agência executiva do Departamento do Ensino Médio do MEC (Fundação Cenafor – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional). (RAMOS, 2008)

CENAFOR¹⁴. Estas iniciativas ensejaram ainda, cursos emergenciais denominados de Esquema I e II para atender a formação dos professores conforme a Lei.

Manfredi (2005) destaca que é no auge do período militar, que ocorre a reforma do ensino secundário, fundamentada na concepção tecnicista e utilitarista defendida no período pelo governo, a Lei nº 5.692/1971, que flexibilizava e tornava o ensino universal e compulsório, com incentivo à profissionalização de todo o ensino de 2º grau.

Os governos militares deram ênfase a formação tecnicista e utilitária, onde predominava a formação para qualificar o trabalhador para atender a demanda do mercado, em decorrência do investimento em projetos de desenvolvimento das economias locais, colocando como prioridade a Formação profissional de vários programas que requeriam a mão de obra em massa. Desta forma é revitalizado o PIPMO – Programa Intensivo de formação de Mão de obra, que para atender a demanda solicitada, foi realizado convênios com os estabelecimentos de ensino profissional e “Sistema S”. (MANFREDI, 2005, p.102)

A Lei estabelece as Diretrizes e Bases para todo o ensino de 1º e 2º graus no país. Segundo Ramos (2014), a Lei, na prática consigna uma mudança linear entre educação e produção capitalista, na qual se concentrava os esforços para atender o grande capital, com uma formação diferenciada conforme estabelece em seu art. 1º;

1º. o ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971)

Esta Lei propõe objetivos distintos, tanto para a formação geral e propedêutica como a formação para o trabalho, com estímulo a qualificação profissional e ao prosseguimento de estudos em etapa no Ensino Superior. Acentuava-se a dualidade estrutural estabelecida desde a constituição do sistema escolar brasileiro, ratificando uma educação para as elites econômicas com uma formação academicista e de cunho científico, e uma educação de formação para o trabalho para as classes menos favorecidas, que prestigia uma educação “centrada na formação geral do que da formação específica” (RAMOS,2014, p. 39). Esta

¹⁴ CENAFOR- O Cenafor supervisionava os planos de execução de cursos dos Centros de Educação Técnica (Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul – Certes; Centro de Educação Técnica da Guanabara – Ceteg; Centro de Ensino Técnico de Brasília – Ceteb; Centro de Educação Técnica da Bahia – Ceteba; Centro de Educação Técnica do Nordeste – Cetene; Centro de Educação Técnica da Amazônia – Ceteam). (RAMOS,2008)

concepção de educação se coadunava ao projeto político e de desenvolvimento econômico em vigência, no país.

A Lei nº 7.044 de 1982, altera os dispositivos da Lei nº 5.692/1971, que dispõe sobre a profissionalização do ensino de segundo grau, ampliando as funções e competências para com a formação profissional, estabelecendo responsabilidades da formação propiciada também por pessoas jurídicas, tendo suas deduções abatidas do lucro tributável, após aprovação realizada pelo Ministério do Trabalho. Conforme estabelecido em seu art. 6º, da Lei 7.044;

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com empresas e outras entidades públicas ou privadas.

Parágrafo único - A cooperação quando feita sob a forma de estágio, mesmo remunerado, não acarretar para as empresas ou outras entidades vínculo, algum de emprego com os estagiários, e suas obrigações serão apenas as especificadas no instrumento firmado com o estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1982, p?)

A Lei 7.044/1982 estabelece, além das entidades públicas outras formas de oferta do ensino de 2º grau, em entidades que podem promover a formação profissional, além das previstas anteriormente na formação geral através das parcerias, com outras entidades privadas. No entanto esta flexibilização proposta irá repercutir nos profissionais que podem atuar no ensino de 2º grau especificamente

Art. 30 - Exigir-se-á como formação mínima para o exercício de 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 curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.

Conforme já destacado acima, esta flexibilização no ensino de 2º grau, apresenta uma formação para o magistério, no âmbito da formação superior, com habilitação em licenciatura plena, mas não traz referência aos professores que iriam atuar no ensino técnico, já que a Lei se refere em seu § 2º do art. 4º que o ensino de 1º e 2º graus pode ensejar habilitação profissional. Demonstrando a falta de um tratamento mais específicos aos profissionais docentes para atuar no ensino médio profissional.

A Flexibilização no ensino de 2º grau fica materializada na Portaria nº 432/1971, que regulamenta normas relativas aos cursos superiores de formação de

professores de disciplinas especializadas para habilitação do Ensino Médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias.

Artigo 1.º - O currículo dos cursos de grau superior para a formação de professores de disciplinas especializadas do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias, dividir-se-á em dois esquemas:

a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica, com a duração de 600 (seiscentas) horas;

b) Esquema II, para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas com a duração de 1.080 (mil e oitenta), 1.280 (um mil duzentos e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentos e oitenta) horas.

§ 1.º - No Esquema II, além das disciplinas constantes do Esquema I, haverá disciplinas de conteúdo correlativas à área de habilitação. (BRASIL, 1971).

A Portaria nº 432/1971, prevista dentro de uma lógica de eficiência e produtividade nos governos militares, confere à formação profissional um caráter emergencial e de celeridade, com intuito de unificar todas as formas de formação de professores para a educação profissional. Essa Portaria fixa as normas relativas aos cursos superiores e de formação de professores das disciplinas especializadas no ensino de 2º grau. (Esquema I e II). Esta medida adotada pelo MEC, como “emergenciais e provisórias, se tornaram permanentes e criaram um conjunto de referências, que a até hoje estão presentes, nas orientações sobre formação docente para o campo da educação profissional e tecnológica”. (MACHADO, 2008, p,12)

As mudanças implementadas referentes à formação docente, na área da educação profissional, só demonstram a falta de seriedade com o tema e ausência de prioridades na efetivação de uma política pública de formação docente para o ensino profissional, haja vista os inúmeros programas de formação especial, que foram implementados, a partir de 1971, conforme documentos listados que foram alterados como: o Parecer CFE nº 151/1970, Parecer CFE nº 111 e em 1972, o Parecer CFE nº 1.073/1972 e o Parecer nº 4.417/1976, caracterizando, a falta de centralidade e prioridade que estava submetida a formação de professores para a educação profissional no período.

As mudanças técnico-organizativas, conforme destacamos, inseridas na Lei 7.044/1982, demarcava uma nova lógica de padrão da acumulação flexível e do capital, “que iriam gerar tensão entre o velho sistema educacional e as novas necessidades de educação para o trabalho” (MANFREDI, 2005, p. 107).

A Constituição Federal do Brasil de 1988 inaugurou a abertura democrática no país, merece destaque em nesse estudo, tendo em vista que dentre os seus princípios fundamentais, aponta para a Valorização do Magistério e a necessidade de formar os professores em escolas normais.

V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos. (BRASIL,1988)

A valorização dos profissionais da educação, assegurada no cap III, art 206, V da Constituição Federal de 1988, insere o tema da Valorização dos profissionais da educação escolar, na pauta das políticas educacionais e ressalta a importância em garantir um plano de valorização do magistério nos planos de educação nas redes de ensino, ampliando o debate, em vários instrumentos e normativas do campo educacional.

De igual modo, seguindo o estabelecido no art. 206, V, estabelecido na Constituição Federal de 1988, o Plano Decenal de Educação Para Todos, compreendido entre 1993-2003, documento elaborado pelo MEC, com a finalidade de cumprir as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, no período de 10 anos. No que se refere a formação de professores, destaca a importância em se desenvolver ações para inserir o magistério, formação e gestão, nos eixos da atenção do sistema educacional e apresenta estratégias de ações para melhorar a formação e a política de valorização destes profissionais.

4 - Magistério: formação e gestão

5 - Embora venha crescendo o número de professores habilitados para o ensino, verifica-se ainda um comprometimento da qualidade de seu desempenho em decorrência tanto do esgotamento dos sistemas de formação inicial e da escassez de formação continuada dos educadores, quanto da precariedade das práticas de seleção, de admissão e de lotação e, fundamentalmente, da política salarial e de carreira.

[...] A escolaridade média do professor de primeiro grau, especialmente nas regiões mais pobres, é inferior ao segundo grau completo. Há carência de professores habilitados para o ensino das disciplinas das arcas de Ciências Exatas e da Natureza; no entanto, sobram vagas nos cursos superiores de licenciatura dessas áreas. (PNE, BRASIL, 1993, p, 24)

A valorização do professor e a constatação da baixa qualificação para atuar no magistério, ficam evidenciados no Plano Decenal, que são resultantes dos inúmeros fatores, desde a política de formação destes profissionais, em cursos superior, até no âmbito da formação continuada, sem falar da falta de valorização salarial e profissional. Desta forma, várias ações foram apresentadas no Plano Decenal de Educação (1993), como forma de superar os problemas detectados

referentes ao magistério, dentre eles podemos citar: 1- A fixação e implementação de Políticas de formação de longo alcance para o Magistério, para elevação dos padrões de qualidade educacional; 2- Estabelecer medidas administrativas e legislativas que cumpram o dispositivo constitucional da Valorização dos profissionais da educação; 3- Elaboração de planos de carreiras para efetivar a profissionalização do magistério; 4- Intensificação de ações de reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, com revisão dos currículos dos cursos médios e superiores do magistério e dos programas de capacitação do magistério.

Essas ações e estratégias dispostas no Plano Decenal foram planejadas no curso de execução de 10 anos, o qual tinha a finalidade de reverter as deficiências levantadas no contexto educacional e especificamente sobre o tema em questão. Dentre as medidas apresentadas no Plano, quanto a suprir a lacuna no campo da formação docente, destacamos o programa de capacitação de professores, como uma das ações estratégicas. O Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, desenvolvido pelo Ministério de Educação e do Desporto, em parceria com as Universidades e outras agências de formação de professores, apresentava dentre suas finalidades, as seguintes proposições:

O programa tem como objetivo promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares.

Inclui duas dimensões: (1) reestruturar a formação inicial dos profissionais; (2) rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da educação básica. (BRASIL, 1993, p. 52)

Esta política é resultado do Programa de Profissionalização do Magistério, concebido a partir do Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, firmado em 1994, como compromisso resultante da Conferência Nacional de Educação para Todos “que estabelece diretrizes políticas e compromissos dos governos e da sociedade referentes à reconstrução da educação básica do País. (PNE, 1994), demonstrando efetivamente a inserção do tema nas agendas e prioridades das políticas educacionais e da formação de professores, implementadas pelo Estado. Embora consideremos relevante e significativa esta ação política para ampliar e garantir a formação dos professores da Educação Básica, reiteramos que o documento em referência não apresenta especificidade relativa à formação dos professores para o ensino médio e profissional, por tratar da política de valorização do magistério em âmbito geral.

Retomamos, neste ponto, o tema sobre a reformulação da CAPES em 1992, destacando a importância de seu papel na política de valorização profissional. Criada em 1951, como parte das estratégias de aperfeiçoamento das políticas de qualificação profissional e desenvolvimento do país, devido às mudanças ocorridas no campo político e econômico, provenientes da conjuntura nacional, a instituição passa por transformações na sua estrutura institucional, política e financeira e, somente em 1992, ocorre a reformulação da CAPES, através da Lei nº 8.405 de 09 de janeiro de 1992, concedendo autonomia política, administrativa e financeira ao órgão. A Lei nº 8.405/1992 “Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências”. (BRASIL, 1992)

Art. 1º É o Poder Executivo autorizado a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com sede e foro no Distrito Federal e prazo de duração indeterminado.

Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007)

§ 1º No âmbito da educação superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, a Capes terá como finalidade: (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação; (Redação dada pela Lei nº 12.695, de 2012)

II - Coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância;

III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (BRASIL, 2012)

Destacamos que o processo de fortalecimento e valorização do magistério, apresentado pelo MEC, conforme a Lei, restitui à CAPES uma nova configuração na entidade, que deixa de ser apenas uma comissão, conforme documento de criação em 1951 e passa a configurar como entidade de fundação pública, com de caráter permanente e formuladora de políticas. Neste contexto, a entidade assume importância e relevância, já que dentre as suas finalidades de criação está a responsabilidade de formulação de Políticas de Aperfeiçoamento e Valorização Profissional do Magistério.

Outro destaque que fazemos, na Lei 8.405/1992, é no que se refere ao Art. 2º, que compete à formulação de políticas e desenvolvimento de atividades e suporte técnico, a formação de profissionais do magistério e docentes da área do

ensino científico e tecnológico, reiteramos novamente o debate sobre a importância de se constituir políticas de formação de professores para a educação profissional, objeto de investigação desta dissertação.

No plano de formulação das políticas de formação profissional, desenvolvido pelo governo Fernando Henrique Cardoso, destacamos o Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), instituído em 1995, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, como forma de promover e articular políticas de qualificação profissional de trabalho, emprego e renda. Este programa foi financiado pelo fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), segundo Kuenzer (2010). O PLANFOR segue as concepções da educação profissional dissociada da educação do ensino médio profissional e reforça a formação aligeirada oferecida pelos cursos de qualificação profissional, em detrimento da formação integral e diversificada oportunizada pelo ensino médio profissional, oferecidos nas instituições educativas.

Kuenzer (2010, p. 256) assinala que as avaliações externas mostraram que o PLANFOR “caracterizou-se pelo mau uso dos recursos públicos, a baixa qualidade e efetividade social, resultante da precária articulação das políticas de geração de emprego e renda com as políticas educacionais”. Demonstra-se, assim, a falta de articulação das políticas acima descritas e a ênfase na orientação neoliberal e privatização do ensino profissional. Assim, fica evidenciado nestas políticas, o reforço nas parcerias com entidades comunitárias e privadas, empresas e o Sistema S, em que a formação profissional docente fica secundarizada neste processo da qualificação para o trabalho, com a figura de instrutores e monitores com notório saber e experiência na área técnica profissional.

Como se sabe, a LDB foi, sem dúvida alguma, responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil. Antes mesmo da aprovação dessa Lei nº 9394/1996, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e, mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores.

A LDB nº 9.394 /1996 traz no bojo da sua estrutura legal, aspectos relevantes, inseridos no art. 62º do Título VI, Dos Profissionais da Educação, quanto à Formação de Professores no Brasil, debate este central no cenário educacional, assim como as diretrizes para a formação de professores, como ressalta Pereira (1999, p.110):

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1961)

O tema da formação docente, assegurado na LDB de nº 9.394/1996, foi sem dúvida alguma, resultado de inúmeros debates sobre a formação docente no Brasil, por vários segmentos da área educacional, pesquisadores, gestores, sindicatos e entidades de formação de professores e empresários. Esse debate apresentava-se em vários fóruns e documentos com o tema em referência. Antes mesmo da aprovação dessa Lei, o seu longo trânsito no Congresso Nacional suscitou discussões a respeito do novo modelo educacional para o Brasil e mais especificamente, sobre os novos parâmetros para a formação de professores. Conforme afirma Freitas:

também à época a qualidade da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade e das ações e políticas do MEC, que buscava criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola Básica, principalmente no campo da formação de professores. Tais mudanças encontram no processo de elaboração e aprovação da LDB, em 1996, o marco da institucionalização das políticas educacionais que, e gestadas desde o início da década, se aprofundam nos anos de FHC e fundamentam, posteriormente o Plano Nacional de Educação (PNE) do governo, em contraposição ao PNE da sociedade. (FREITAS, 2007, p.25)

Freitas (2007) ratifica as alterações prevista na Lei sobre a formação profissional de docente para atuar na Educação Básica, como parte de uma agenda de debates em curso já destacada, e assegurada no art. 62, na qual reconhecemos a necessidade das iniciativas como política educacional. Entretanto, no que diz respeito à formação docente para a educação profissional, a Lei menciona, no Art. 61, quando ressalta a formação dos profissionais de diferentes etapas e modalidades, que no nosso entender é um meio de se garantir a formação para os docentes de EP.

De igual modo, é importante ressaltar alguns conflitos e contradições presentes no texto da nova LDB nº .496/1961, no que se refere aos temas sobre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, inseridas no texto da nova lei, para que possamos estabelecer uma conexão com o tema em estudo, com destaque para o art. 61 do texto legal:

Art. 61 Parágrafo único.

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Parágrafo único acrescido pela Lei nº 12.014, de 6/8/2009)

Com base neste artigo, fica estabelecida a dicotomia entre a formação do profissional da educação, considerando a formação geral e específica, associando-a mesma as experiências teóricas e práticas, aproveitando as experiências anteriores. Neste contexto, se insere a formação docente para a Educação Básica e para a formação profissional, objeto do Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394. Machado (2008), apresenta a seguinte análise, sobre o referido Decreto:

também não se mostra muito preocupado com a questão. Ele representa até um retrocesso com relação aos dispositivos anteriores sobre formação docente para a educação profissional. No seu Art. 9º chega ao despropósito de dizer que as disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores (!) e monitores (!) selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional. Talvez, se prevenindo das possíveis críticas, o decreto diz que estes deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço (!), através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica. Percebe-se, claramente, a intenção de valorizar a dimensão da experiência prática em detrimento de uma formação teórica e pedagógica mais consistente. (MACHADO, 2008, p, 79)

No âmbito da formação docente para a educação profissional, de acordo com Machado (2008), o decreto apresentava um teor de cunho tecnicista, instrumentalizado e com predominância na valorização das experiências práticas em detrimento dos conhecimentos teóricos e pedagógicos. Como podemos constatar no art.9º do referido decreto:

Art. 9º 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.

Art 10. Os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo. (BRASIL, MEC, 1997)

A formação docente para a Educação Profissional, conforme o Decreto nº 2.208/1997, amplia o exercício docente a diversos profissionais, como monitores, professores, instrutores, que podem ministrar aulas no ensino profissional e que não necessariamente precisam ter formação pedagógica com habilitação plena. Este disciplinamento quanto à efetivação de programas especiais de formação pedagógica será feito pelo MEC, comprometendo a qualidade do ensino e a formação dos discentes, caracterizando, assim total desrespeito à política de valorização do profissional docente do ensino profissional.

Na Resolução CNE nº 02/1997, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, o destaque é para o parágrafo único da presente resolução:

Art. 1º - A formação de docentes no nível superior para as disciplinas que integram as quatro séries finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional em nível médio, será feita em cursos regulares de licenciatura, em cursos regulares para portadores de diplomas de educação superior e, bem assim, em programas especiais de formação pedagógica estabelecidos por esta Resolução.

Parágrafo único - Estes programas destinam-se a suprir a falta nas escolas de professores habilitados, em determinadas disciplinas e localidades, em caráter especial.

Art. 2º - O programa especial a que se refere o art. 1º é destinado a portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida, que ofereçam sólida base de conhecimentos na área de estudos ligada a essa habilitação.

Parágrafo único - A instituição que oferecer o programa especial se encarregará de verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se. (BRASIL, MEC, 1997)

Esta iniciativa prevista na Resolução nº 02/1997, parágrafo único, destaca o tratamento diferenciado dado para a formação docente, para o ensino médio e a formação docente para a educação profissional em nível médio, como vimos no art. 1º da presente resolução. Este estabelece a formação de docente em nível superior para as disciplinas que integram o ensino médio e para os docentes que integram a educação profissional de nível médio; serão feitos portadores de diploma de curso superior e cursos regulares de licenciatura, e em programas especiais de formação pedagógica, oferecidos pela própria instituição. Segundo Ramos (2008), este modelo aligeirado de formação rebaixa a qualidade da formação docente, precarizando-a, flexibiliza o ensino presencial em detrimento do ensino à distância e reforça a formação teórica em detrimento da formação pedagógica.

As políticas dos anos 1990 seguiram a linha de orientação política do neoliberalismo, com redução do papel do Estado e falta de investimentos em políticas sociais. Neste contexto, se efetiva a política de financiamento, com o capital internacional que se materializa através do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Segundo Moura (2010, p.72), “é necessário reconhecer que a reforma da EP e o PROEP, foram extremamente alinhados com a lógica neoliberal que os patrocinou, de forma, que ao serem analisados, a partir desta perspectiva, aparecem como muitos eficientes” (MOURA, 2010).

O PROEP teve início em 1997, com o objetivo de promover a reforma do ensino médio e oportunizar a qualificação dos trabalhadores, executado pelo MEC em conjunto com o MTE, foi financiado com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o qual teve o papel de fomentar a política de valorização profissional, articulado às áreas da ciência e tecnologia e educação e trabalho. O PROEP foi uma iniciativa do MEC e teve como finalidade, desenvolver ações integradas da educação com trabalho, ciência e tecnologia. Além de propiciar a ampliação de vagas, a definição de ofertas e a definição de cursos, reestruturar a rede federal de educação profissional, ampliando a relação com as empresas e comunidades, tornando-as mais eficientes e competitivas.

Garantir as relações entre a formação para o Ensino Médio com a Educação Profissional, garantindo a formação integral com base na ciência, educação, tecnologia de forma integrada, tem sido um permanente desafio, durante todo o processo de constituição da EP. Destacamos neste sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), publicadas em 1998, através da resolução nº 3 (CNE/CEB), que apresentava os seguintes propósitos:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998)

As Diretrizes Curriculares apresentadas na DCNEM, constituem-se uma proposta que estabelece uma relação de articulação entre a formação da base comum nacional e a parte diversificada ou a formação para o trabalho. A integração entre a

formação geral e a formação para o trabalho, estava prevista na constituição dos princípios norteadores da resolução, que reforça a preparação básica para o trabalho, durante toda a formação no ensino médio. Porém, segundo Ramos e Ciavatta (2012), a orientação para esta articulação entre trabalho educação no ensino médio na DCNEM, se configurou como peça textual, mas sem materialização na prática, representam de forma significativa o embate travado entre o capital e trabalho. No campo da formação docente o documento, não faz referência a esta temática, mesmo que proponha a articulação do ensino Médio com a Educação profissional.

. Inserimos este programa no conjunto de políticas apresentadas para a formação docente no período, tendo em vista que a capacitação de professores é, também, uma das propostas do acordo. Promovendo cursos de qualificação e de aperfeiçoamento aos trabalhadores, em 2003, o programa foi extinto. Mas durante toda a vigência do programa, foi efetivada a parceria com os Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFETS), recebendo muitas críticas à concepção privatista e mercadológica da educação, assumida durante sua implementação e interferência nas ações do ensino público.

O Quadro 4. a seguir evidencia de forma sintética os indícios encontrados na legislação sobre as políticas de formação docente para EP, na primeira fase do período Republicano.

QUADRO 4- Indícios de políticas de formação docentes para a EP – período republicano (primeira fase)

DOCUMENTO	CONTEXTO POLÍTICO E ECONOMICO	FORMAÇÃO DOCENTE	AÇÕES
Criação da Escola de Aprendiz de Artes e Ofício (1909)	Independência política com a instalação da República; Abertura do comércio internacional; Destaque para as Finanças Internacionais;	Formar professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino profissional, bem como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade	
Criação da Escola Normal de Artes e Ofícios “Venceslau Brás” (1917)	Mão de obra livre e assalariada; Mantem-se a economia agrária e rural, com destaques para os transportes e	Formar professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino profissional, bem como professores de	Inserir o tema da formação docente para o ensino profissional no campo das políticas educacionais no país

	a comunicação; Destaque para a administração pública;	trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade.	
Criação do Ministério da Educação e Saúde (1930)	Surgimento da indústria brasileira; Matéria prima em evidência (algodão); Surgimento da maquinofatura e da indústria têxtil;	Oficializou a concessão de registro para professores	-----
Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)	Indústria de base metalúrgica.	Preocupações com a educação pública, laica e de qualidade, com autonomia e renovação dos ideais escolanovistas.	-----
Reforma Capanema (1942)	Prado Júnior (1986)	-----	Reforma do ensino secundário, ensino comercial e industrial. Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) em 1942.

Fonte: Elaboração da autora (2015- 2016), com base nos dados da pesquisa

A partir do conteúdo do Quadro nº 4, destacamos as políticas de ensino profissional com a criação da EAA, a Escola Normal de Artes de Ofícios Wenceslau Braz, criada no Rio de Janeiro, em 1918, considerada uma relevante iniciativa no campo da Política de formação de professores para a EP. Mesmo ressaltando suas limitações e aperfeiçoamento da estrutura política e organizativa referente à sua finalidade na criação.

Outra importante política implementada nesta área da formação docente para a EP, foi a criação da CBAI, como importante instrumento de política de formação docente para o ensino profissional, por oportunizar capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais que compunham os quadros técnicos e docentes das Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz. Assim como o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, apresentou o diagnóstico sobre as lacunas e deficiências dos profissionais que atuavam no ensino na EAA.

No aspecto relacionado à formação para o trabalho, para o ensino industrial, destacamos como valorização de uma política do ensino profissional, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) em 1942, que inaugura uma ação paralela de formação de profissionais no ensino industrial.

QUADRO 05 –Indícios de políticas de formação docente para EP no período republicano (segunda fase)

DOCUMENTO	CONTEXTO POLÍTICO E ECONÔMICO	FORMAÇÃO DOCENTE	AÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL
Comissão Brasileiro-Americana de Ensino Industrial (CBAI) (1946)	Surgimento da indústria brasileira; Economia de exportação;	Formar professores e diretores da Rede Federal e das escolas industriais	Promover cursos e aperfeiçoamentos para os professores no Brasil e nos EUA, visitas técnicas além de traduzir livros.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961	Subordinação financeira ao capital internacional; Elevado processo de industrialização;	Formar professores para o ensino primário.	-----
Lei nº 5.692/1971 Portaria 432/1971	Estímulo à produção da economia interna; Incentivo à indústria com a nacionalização da economia; Exportação de minérios; Prado Júnior. (1986)	Regulamenta normas relativas aos cursos superiores de formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primárias, secundárias e terciárias (Esquema 1 e 2).	Profissionalização do Ensino de Segundo Grau
Lei 7.044 de 1982		-----	Amplia as funções e competências para com a formação profissionalizante no Ensino de Segundo Grau

Fonte: Elaboração da autora (2015 - 2016), com base nos dados da pesquisa

No conjunto das ações e dos programas, com base na análise documental, efetuados no período Republicano compreendidos no marco legal entre 1789 a 2000, registramos, ainda, importantes ações significativas no campo institucional que consolidam trajetória no campo das políticas de formação de professores para a EP, como a criação e renovação da Comissão de Aperfeiçoamento de pessoal de nível Superior (CAPES), a Lei nº 9.496, no art. 62º do Título VI, Dos Profissionais da Educação, quanto à Formação de Professores no Brasil, que cria capítulo inserindo o técnico profissional da educação, a formação geral e a formação técnica profissional. A Portaria 432/1971, que regulamentou a formação docente para o ensino técnico profissional, apesar das discordâncias apresentadas

ao seu teor e a sua finalidade, não podemos deixar de reconhecer a importância no debate sobre a formação docente para o ensino técnico profissional. A Resolução nº 02/1997 também é inserida como importante documento.

O Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, desenvolvido pelo Ministério de Educação e do Desporto, teve papel significativo em pautar o tema formação docente. No âmbito da efetivação dos planos apresentados em parceria com o MTE, destacamos o PIPMO, PROEP, que se desenvolveram no âmbito da formação para o trabalho e qualificação profissional, conforme apresentado no Quadro nº 5.

QUADRO 6 – Índícios de políticas de formação docente para EP - período republicano (terceira fase)

DOCUMENTO	CONTEXTO POLÍTICO E ECONOMICO	FORMAÇÃO DOCENTE	AÇÕES NO ENSINO PROFISSIONAL
LDB de nº 9.394/1996	Regime político democrático; Subordinação financeira ao capital internacional; Prado Júnior. (1986).	Incorpora a Educação Profissional Exigência da formação docente, prioritariamente, em licenciaturas em instituições de ensino superior	Tema debatido por vários segmentos da área educacional, pesquisadores, gestores, sindicatos e entidades de formação de professores
Decreto 2.208/1997	Elevada preocupação com a qualificação profissional para atender a demanda proveniente dos mercados. Formação diferenciada para operário e técnicos. Ramos (2014) Processo de implementação do	Necessariamente não precisam ter formação pedagógica com habilitação plena para lecionar	Amplia o exercício docente a diversos profissionais, como monitores, professores, instrutores, que podem ministrar aulas no ensino profissional
PROEP (1997)	Neoliberalismo, com privatização e extinção de instituições públicas. Educação Profissional, orientada por programas de massas (Ramos, 2014)	Fomentar uma política de valorização profissional, articulado a área da ciência e tecnologia e educação e trabalho	Promover a reforma do Ensino Médio e a qualificação dos trabalhadores, executado pelo MEC em conjunto com o MTE, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)

Fonte: Elaboração da autora (2016), com base nos dados da pesquisa

As informações apresentadas no quadro de nº 5 compõem a análise documental, empreendida no período Republicano até o ano 2000, tendo como marco referencial a regulamentação da LDB nº 9394/1996. Mesmo que reconheçamos os avanços trazidos no escopo legal, quanto à exigência da formação docente em nível superior, observamos que ainda há umas lacunas, que se referem a políticas públicas para a formação docente, voltadas ao ensino profissional. Encontramos um número significativo de políticas e ações destinadas à formação docente para a educação básica.

Ao reafirmarmos a educação como direito de todos e dever do estado, de acordo com o previsto na constituição de 1988, ressaltamos importantes reformas do Ensino Médio e na Educação Profissional, na Educação Superior, inseridas no conjunto das políticas educacionais implementadas ao longo da República, em que destacamos a obrigatoriedade com a formação de professores em espaços apropriados, a exigência de formação docente em cursos de nível superior, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1993, a LDB de 1996, o PNE de 1993-2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Profissional, dentre outras legislações analisadas, que afetam e alteram diretamente a política de formação de professores. Porém, no contexto da educação profissional, este tema requer prioridade, ações concretas no que concernem às políticas públicas de formação de professores para a EP e um maior investimento por parte do estado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar instrumentos legais, tais como leis, decretos, resoluções e portarias, procurando indícios de políticas de formação de professores para a Educação Profissional no Brasil.

Durante o percurso investigativo, buscamos sistematizar aspectos da história do Brasil, compreendendo os períodos da Colônia, do Império e da República, acerca do objeto de estudo analisado. Nosso objetivo foi encontrar indícios de políticas públicas, efetivadas em diferentes fases e contextos educacionais de cada período, referente às políticas para a formação de professores no Brasil, especificamente, para a Educação Profissional.

Os períodos históricos analisados foram sistematizados em fases, conforme indícios identificados durante a pesquisa: Fase 01- Indícios de ações para a formação de professores (Brasil Colônia/Império); Fase 02- Indícios de políticas para a formação de professores (Brasil Império/República); Fase 03- Políticas para a formação de professores (Brasil República).

A presente sistematização em períodos históricos facilitou-nos a indicação dos dispositivos legais a serem analisados e a identificar as iniciativas governamentais sobre as políticas de formação de professores no Brasil, especificamente, sobre a formação de professores para atuarem na educação profissional. Cada fase analisada refletiu ações e políticas educacionais implantadas por diferentes governos e dirigentes, orientados por regimes políticos e interesses econômicos, inerentes ao contexto social e histórico de cada época em destaque.

No capítulo dois, que versa sobre a formação de professores durante os anos da Colônia ao ano 2000 e os indícios de ações ou políticas para a Educação Profissional, definimos dois momentos históricos fundamentais: o primeiro, que corresponde ao período de 1500 a 1889, compreendendo o Brasil Colônia e Império; a segunda fase, que foi delimitada no período de 1910 ao ano 2000, referente ao Brasil República.

O tema sobre a formação de professores esteve presente nos vários processos e discussões referentes aos contextos educacionais estudados. A pesquisa mostra que desde a chegada dos missionários jesuítas no Brasil, o tema da formação docente compôs o conjunto de discussões no cenário educacional. O

tema foi apresentado de forma vaga e superficial nos documentos do período da Colônia e somente em 1827 foi que as ações com essa intenção ganharam contornos e tratamento adequado à discussão. Desse modo, procuramos responder a nossa primeira questão de estudo, qual seja, as políticas de formação docente no Brasil foram pensadas de forma genérica, sem considerar a formação para as modalidades específicas de ensino?

Inicialmente, constatamos que a educação pública e gratuita demorou bastante para ser considerada prioritária pelos governos; da Colônia até a República, não registramos ação concreta de responsabilidade dos governos, nas legislações sobre a formação de professores para Educação Profissional. Assim, a formação de professores em instituições de curso superior ou de formação específica, só veio a acontecer após a criação da Escola de Aprendizes Artífices, em 1909, e com mais consistência no Estado Novo, com a criação do Ministério da Educação, em 1930. Essa ação vai ocorrer de forma consolidada a partir da LDB 4024/1961, quando há exigência na lei e nos decretos com respeito à formação docente por meio de licenciaturas, começa a se legitimar por determinação legal.

Também analisamos a definição de programas e iniciativas de formação de professores como exigências para atuação no magistério. Sobre esse ponto, observamos que as políticas para formação destes profissionais ficaram em segundo plano e apenas nas intencionalidades das reformas. Esse debate e ação institucional na formação de professores para atuarem na escola primária e secundária foram negligenciados mais ainda no âmbito das iniciativas formativas dos professores para atuarem na Educação Profissional.

No Brasil Colônia e no Império, observamos que há a ausência do tema da Educação Profissional e das políticas de formação de professores para a referida modalidade de ensino. No período colonial, os jesuítas assumiram pedagogicamente o caráter catequizador e doutrinário da educação, através do ensino religioso, centrado nas figuras de Nóbrega e Anchieta, com o Plano de Instrução de Nóbrega, porém sem um papel formal e sistematizado do ensino. Desse modo, não se exigia ou havia intenção ou preocupação com a formação do professor, tendo em vista o ensino ser ministrado pelos missionários da Companhia de Jesus, que possuíam formação religiosa para os fins da educação dos nativos.

No documento da *Ratio Studiorum* e, mais adiante, no Alvará Régio de 1759, se apresentam os primeiros traços de um marco institucional, caracterizados

por uma ação educacional, que contemplava a formação de professores de maneira tímida e embrionária. A *Ratio Studiorum* apresenta indícios de uma política educacional ou de um sistema educacional, conforme afirma Saviani (2013), guardadas suas características e proporcionalidades. Ocorre indicação, mesmo que de forma vaga e superficial, sobre formação de professores para lecionar as disciplinas inseridas no plano. Porém, ainda não há uma referência para a formação docente para o ensino profissional.

As reformas inseridas no período Republicano se estruturam com maior intensidade/visibilidade e oficializam a figura do professor como parte responsável da formação escolar, realçando princípios e valores tanto para o perfil, quanto para a admissão e valorização deste profissional. No entanto, quando se trata da formação do professor para atuar nas instituições de ensino nas províncias, como responsabilidade do governo, o fator não foi considerado nos marcos institucionais.

Embora estas possam ser vistas como ações insipientes, fragmentadas e desarticuladas dos sistemas e estrutura educacional. Definimos como importantes e significativas as medidas e o debate inaugurado no período da Colônia, porém ainda se caracterizam como indícios de ações para a formação de professores, ou seja, ações isoladas e desenvolvidas de forma pontual e gradativa. Mesmo assim, podemos observar que, no Império, avanços significativos quanto à valorização dos professores, com admissão através de concursos, pagamentos de salários e concessão de gratificação anual foram ideados.

Mesmo que o governo do império apresente a iniciativa quanto à constituição das escolas profissionais na sua estrutura, esta não contemplava a formação dos professores que iriam atuar na formação dos alunos e não há referência na legislação ao espaço de formação destes profissionais. Ressaltamos novamente que na documentação analisada, há ausência do compromisso do Estado com a referida formação docente, tanto no que se refere à formação docente para as disciplinas propedêuticas como a formação docente para o ensino profissional. Isso caracteriza a omissão e a falta de prioridade por parte do poder público com o tema em questão. Embora as reformas do ensino sinalizem para a necessidade de formação desses professores, não se estabelecem ações concretas para efetivação de políticas ou indícios de políticas nesse sentido.

No período Republicano, dividimos nosso estudo em duas etapas de análise: as políticas de formação de professores para as disciplinas propedêuticas e a

formação docente para a Educação Profissional tratadas durante o período que se inicia em 1889 ao ano 2000, estudos apresentados no capítulo três desta dissertação.

Nesse período evidenciamos várias reformas educacionais, inauguradas por um novo regime político e econômico: é o período estabelecido pelo nascedouro da República, em sua fase democrática. As reformas empreendidas no primeiro período da República brasileira no campo educacional estabeleceram a construção de um novo modelo educacional que defendia a expansão da escola primária por meio dos grupos escolares.

A demanda da formação profissional traz o tema da formação de professores para a Educação Profissional novamente ao cenário educacional, momento em que nascem os primeiros passos para a consolidação dessa política a ser instituída com a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Braz, através do Decreto n^o 1.800, de 11 de agosto de 1917, com a finalidade de formar professores, mestres e contramestres para as escolas de ensino profissional, bem como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade.

A criação da Escola Venceslau Braz traz à tona o problema da carência de professores qualificados, para atuar na área de ensino profissional, situação detectada pelo Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico. Essa demanda dá origem à criação da Escola Normal de Formação de Professores para o Ensino Industrial, criada em 1942. Importante indício de constituição de políticas claras e pontuais para o ensino profissional, que traz o tema e a responsabilidade da formação de professores da Educação Profissional para o seio da institucionalidade, ou seja, do Estado brasileiro.

As reformas no ensino industrial, secundário e comercial, introduzidas por Gustavo Capanema a partir da década de 1930, estabelecem mudanças na estrutura organizativa pedagógica do ensino. Esse processo de reorganização do ensino e especialmente no ensino profissional pode ser considerado como importante e significativo para a Educação Profissional. Nesse contexto, destaca-se a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação Industrial (CBAI), resultado da cooperação educacional entre Estados Unidos e Brasil, que teve a finalidade de promover capacitação, aperfeiçoamento e troca de experiências, ideias, estratégias e métodos pedagógicos voltados para o ensino industrial.

A formação de professores e atuação docente adquire novo *status* e centralidade no cenário educacional a partir da década de 1960, quando o exercício da profissão do magistério passa a ser regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC), através da concessão de portarias, estabelecendo normas e exigências para o exercício da profissão docente.

A LDB de 1961 assegurou aspectos importantes sobre a formação docente e a formação docente para a Educação Profissional, com previsão legal referente à garantia de formação em nível secundário e superior e o locus de formação destes profissionais foi considerada como positiva e uma importante conquista, mesmo diante da separação dos espaços de formação destes profissionais: a formação dos professores do Ensino Médio promovida pelas Faculdades de Filosofia, Ciência e Letras e dos professores do Ensino Médio e técnico ofertado em cursos especiais de educação técnica.

O debate em torno da articulação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, remonta todo o período analisado, em virtude de encontrarmos diferentes concepções de ensino que materializam as ações políticas e constituem-se princípios e fundamentos nas legislações de ensino, que reforçam o caráter elitista, classista e dual do ensino brasileiro, como observados na LDB 4,024/1961, LDB 5.692/1971 e na LDB 9.394/1996.

Notadamente, presenciamos em nossa investigação, avanços e conquistas nas políticas de valorização e capacitação dos profissionais do magistério. Como a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, previstas na Lei 9.394/96, formação de professores para Educação Profissional, a preparação para o trabalho e ainda a referência no Plano Decenal de Educação 1993-2003, com a formação de professores e a valorização da carreira do magistério.

É necessário ressaltar que, como consequência da LDB de 1996, ocorreu um grande retrocesso para a Educação Profissional e para a formação docente com a implementação do Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta a Educação Profissional e autoriza que as disciplinas do ensino técnico, sejam ministradas, não somente por professores habilitados, mas também, por instrutores, monitores, sem a exigência da formação docente em nível superior, para o qual seriam admitidos, considerando-se a experiência profissional, em detrimento da formação docente, estabelecendo que a formação do professor poderia ser ministrada em cursos de caráter especial e aligeirados.

Desta forma, consideramos que as ações desenvolvidas no âmbito da formação de professores e da formação docente para a Educação Profissional, tiveram avanços pontuais, que carecem de reconhecimento, nos diversos aspectos apontados, entretanto a desestruturação promovida pelo Decreto nº 2.208/1997 fragilizou as políticas de formação dos professores da Educação Profissional.

Nesse sentido, entendemos que durante o período republicano analisado, encontramos iniciativas concretas e importantes de políticas de formação docente para a Educação Profissional, mesmo que constituídas por ações isoladas e outras oferecidas de forma adjetivada com a denominação de “cursos especiais”, “cursos emergências” que apresentaram um caráter transitório e desarticulado da Educação Básica.

As mudanças ocorridas no período de 1990 ao ano 2000, referentes às políticas de formação docente e da formação de professores para a Educação profissional, implementadas no Brasil, retratam o contexto político marcado pela forte influência das políticas neoliberais, seguido dos padrões estabelecidos pelas agências multilaterais que interferem na educação com forte apelo à educação como mercadoria.

Quanto ao marco de análise das mudanças no campo da formação de professores, prevista na LDB nº 9394/1996, para a formação de professores, ressaltamos a mudança introduzida nessa Lei com relação à vinculação para o mundo do trabalho com a prática profissional; a Educação Profissional como modalidade de ensino, definida nos princípios da educação pela valorização do profissional da educação escolar, estabelece como responsabilidade do poder público a garantia de capacitação para todos os professores em exercício. Há também a previsão legal que estabelece um prazo para que todos sejam formados professores com habilitação em nível superior ou pela formação em serviço.

Esses aspectos dialogam com um conjunto de ações, programas e normativas que foram estabelecidos no período e que se constituíram objeto de análise de nossa pesquisa. O art. 61 da LDB 9394/1996 flexibiliza a formação docente da Educação Profissional, retrocedendo na exigência da formação em nível superior e estabelecendo a formação continuada como requisito da formação em serviço.

A Educação Profissional, como modalidade da Educação Básica, é compreendida nas ações, nos programas e projetos, desarticulados, como

apêndice da Educação Básica. Embora considerados importantes, por contribuírem com mudanças pontuais e essenciais à finalidade proposta para a formação de professores da Educação Profissional, o adequado é termos políticas públicas desenvolvidas nas redes de ensino para atender o objetivo proposto para a formação dos docentes da Educação Profissional.

É necessário rever as concepções, diretrizes e finalidades dos programas direcionados à formação de professores para a Educação Profissional, desenvolvidos no âmbito da Educação Básica. As políticas para a formação de professores são pensadas de forma desarticuladas da formação docente para a Educação Profissional, pois não consideram a dimensão da formação para o trabalho como princípio educativo, não incorporam em sua dimensão pedagógica as relações entre trabalho, educação, ciência e tecnologia e cultura, que tem gerado ao longo da história da formação de professores um descompasso entre o que é necessário e as políticas formuladas.

No tocante às respostas da questão de estudo proposta em nossa investigação, sobre quais as políticas de formação de professores que mais se aproximaram da formação para a Educação Profissional, consideramos alguns aspectos importantes que caracterizam ao longo do estudo a formação de professores que atuaram na Educação Profissional.

Destacamos algumas iniciativas primordiais para a consolidação da Educação Profissional no Brasil, como a criação das Escolas de Aprendizizes de Artífices em 1909, o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico; a CBAI, a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás se constituem pilares básicos para consolidar o ensino profissional no período e apontam para as mudanças necessárias e a importância de um quadro de professores para atuar nesse campo que articula trabalho e educação.

Outras iniciativas que aproximam o tema da formação docente e das políticas necessárias à formação de professores no campo da Educação Profissional são apontadas no estudo, como ações que reestabeleçam a discussão e estudos acerca do tema.

Muito embora em 2016, fomos surpreendidos com a Reforma do Ensino Médio, apresentada através da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, na qual tinha por finalidade Instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Esta reformulação no Ensino Médio, sofreu várias críticas e manifestações contrárias a sua aprovação, pelas entidades organizadas da sociedade civil (educadores, estudantes, entidades representativas da organização sindical, pesquisas e do movimento social), que contestavam a ausência da falta de legitimidade, de forma e o conteúdo da proposta da MP 746/2016, além do processo não estabelecer debate democrático para com as entidades representantes.

A MP do Ensino Médio, apresentou várias alterações no texto da LDB nº 9.496/1996 como a redução da carga horária anual do Ensino Médio, a inserção dos itinerários formativos, a não obrigatoriedade das disciplinas da grade curricular do Ensino Médio, como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, a forma de financiamento para implementação da Escola em Tempo Integral no ensino médio nos Estados e municípios. Destacamos ainda, o que consideramos um retrocesso sem igual a qualificação profissional docente, o “reconhecimento de notório saber”, inserido no art. 61, inciso V, que permite que profissionais sem formação superior, sem a habilitação pedagógica, possam atuar no exercício docente.

A alteração prevista na Lei, segue na contramão das conquistas e reivindicações defendidas ao longo do período histórico conforme descritos em nosso estudo, seja referente às políticas de formação docente, ou para as políticas de formação docente para EP. A pesquisa demonstrou em sua análise, como foi pensada, implementada e estruturada estas políticas, de forma fragmentada e sem a devida prioridade pelos estados e governos, especificamente as relacionadas às destinadas a EP.

A inclusão do “notório saber”, se compara a exemplos já citados em nossa pesquisa, referente ao tema em estudo: 1- a forma de contratação dos profissionais para atuar nas Escolas de Aprendizagem de Artífices, que prestigiava o profissional (mestre de oficina), para atuar na escola, com o saber prático e a experiência obtida no ofício da profissão. Sem pensar ou exigir o conhecimento pedagógico na formação profissional ; 2- Outro exemplo citado foi a Lei nº 5.540/1968, que instituiu a reforma universitária e nela a exigência legal para que a formação docente acontecesse em nível superior, porém o art. 16 do Decreto nº

464/1969, flexibilizou a exigência e determinou que em não havendo professores habilitados conforme a lei, poderiam ser habilitados em instituições superiores de ensino, designadas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em exames de suficiência, Machado (2008). Onde são ofertados cursos emergências denominados de Esquema I e Esquema II, através da Portaria Ministerial nº 339/1970, destinados a suprir esta lacuna. 3- A Lei 9496/1996, no art. 62, estabelece que a formação docente para atuar na Educação Básica, se fará em nível superior, através de cursos de Licenciaturas, de graduação plena, nas universidades e cursos superiores de educação. Porém, o Decreto 2.208/1997, que regulamentou os artigos referente a educação profissional, estabelece no art. 9º, a flexibilização da exigência legal, sobre a formação docente para o ensino profissional, pois define que as disciplinas do ensino técnico, poderiam ser ministradas, não somente por professores habilitados, mas por instrutores e monitores, considerando a sua formação profissional e que a formação pedagógica poderia se dá em serviço e apresenta proposição da manutenção de programas especiais de formação pedagógica, Machado (2008). Apesar do Decreto ter sido revogado em 2004, pelo Decreto 5.154/2004, as mudanças foram efetuadas.

Destacamos estes exemplos acima, para que compreendemos que a formação docente, tanto a formação geral, como a formação específica estão mais uma vez afetadas, sofrendo as orientações políticas, interferências e influências do Estado, que define e estabelece as leis e as políticas públicas, conforme interesses do mercado e da economia atual, como vimos ao longo dos períodos históricos estudados. Ressaltamos que esta MP nº 746/2016, estimula a precarização da docência e compromete a qualidade do ensino, quando flexibiliza a exigência da formação docente em curso superior, com a inclusão do professor com “notório saber”. Ou seja, abre concessão para que os Estados e municípios contratem profissionais sem a devida habilitação docente para o exercício do magistério, conforme previsão legal na LDB vigente.

Em todo o período de aprovação na câmara federal de setembro à dezembro de 2016, ocorreram inúmeras manifestações em todo o país, motivadas pelo descontentamento do conteúdo e da forma proposta na MP da reforma do ensino médio, pelos estudantes secundarista que protagonizaram a maior e mais bela mobilizações com ações nas redes de ensino estadual, federal e municipal,

intitulada de “Primavera Secundarista”¹⁵. A revista LE MONDE diplomatique Brasil de novembro de 2016, traz em sua capa o seguinte tema: O Brasil será um Paraná? Com este questionamento o autor Silvio Bava, suscita a seguinte premissa: “E bom nos prepararmos para tempo mais turbulentos, em que o conflito social, vai tomar as ruas, vai tomar os prédios públicos, vai pressionar os parlamentos, vai tensionar nossa democracia. Com a aprovação da PEC 241, o corte no orçamento das políticas públicas e a redução nos programas de proteção social, vão ser fundos e vão gerar uma enorme insatisfação popular”. As mobilizações contra a MP do Ensino médio, fazem partes da enorme insatisfação popular, onde os estudantes e os educadores do Brasil, se uniram em torno de uma pauta comum, a defesa da educação pública.

Na matéria do Le Monde Diplomatique Brasil, Silvio Bava¹⁶, chama atenção para o processo de mobilização social que tomou as ruas, com greves, marchas, ocupações, passeatas, comícios e escrachos. Na qual milhares de escolas secundaristas e diversos campus dos Institutos federais foram ocupadas de forma pacífica e serviram de espaço de formação política e de aglutinação de entidades e movimentos sociais. Empunhavam a bandeira em defesa dos direitos, segundo o autor. Que destaca estas manifestações como expressões legítimas de indignação e reivindicação contra o governo que retira recursos da saúde, educação e das políticas sociais, quando fere a democracia e a Constituição brasileira.

Um destaque merece ser feito no texto, quanto a exaltação a intensificar as mobilizações sociais, como instrumento de luta e resistência na defesa dos direitos conquistados, seja no campo das políticas sociais, da economia e da democracia. Foram estes movimentos e mobilizações que asseguraram os direitos sociais, políticos e democráticos na constituição brasileira de 1988. Trago este registro do texto do Silvio Bava, para que tenhamos clareza das arenas de disputas existentes em nossa sociedade e que as políticas públicas são frutos destes movimentos e mobilizações sociais, como afirma Lowi (1964) e que dependendo do tamanho, articulação e organização da mobilização social e os atores envolvidos, pode desencadear mudanças ou estagnação das políticas. Como afirma o autor da matéria “ os caminhos do protesto social e da desobediência civil dependem das

16 Silvio Caccia Bava, é diretor e editor-chefe do Le Monde Diplomatique Brasil.

batalhas da comunicação, da guerra das ideias, dependem de os setores organizados da cidadania apresentarem para o conjunto da sociedade as saídas para a crise. Educação, sim! Juros, não! (BAVA, 2016).

Abro este parêntese entre a análise documental realizada em busca das políticas de formação docente para a EP e o texto publicado na edição do *Le Monde Diplomatique* Brasil, com a finalidade de recuperar o caráter político que o estudo enseja, em virtude da defesa de um tema, tão significativo e importante para educação como a formação e a profissionalização docente. Associar esta discussão entre o caráter eminentemente político do tema e o caráter legal, preconizado pela legislação, nos remete a compreender a importância da mobilização social, contra a MP 746/2016, que ataca frontalmente os direitos assegurados na LDB em vigência sobre a formação docente com o notório saber, e a organização e mobilização social nesta frente de luta, fazem toda a diferença na manutenção dos direitos conquistados.

Reconhecemos que nossa análise possui um caráter transitório e incompleto do objeto em estudo e compreendemos que são resultados firmados em particularidades conceituais, teóricas em torno de um corpus documental delimitado pelo recorte cronológico, que com certeza apresenta lacunas. Contudo este trabalho constitui fruto do esforço teórico e documental, empreendido pela autora, em busca de investigar o tema e ampliar conhecimentos na área da pesquisa. Sendo assim, recomendamos o presente estudo seja um ponto para reflexão de acadêmicos, gestores, profissionais da educação, técnicos da área e militantes do movimento social e sindical (estudiosos e interessados na área de políticas educacionais, políticas sociais e políticas públicas) e para os que integram a área da formação docente, da formação de professores da Educação Profissional e estudiosos comprometidos com a Educação Profissional.

É este um dos caminhos que podem ser trilhados com outros aportes teóricos e suportes metodológicos que possibilitarão outras descobertas e a continuidade dessa pesquisa pelos novos e velhos caminhos da formação docente no terceiro milênio.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. **A política**. Rio de Janeiro, RJ. Ed. Martin Claire. 2011.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, Márcio Azevedo. **Avaliação do programa escola ativa como políticas públicas, para as escolas do campo com turmas multiserriadas: a experiência em Jardim do Seridó, RN (1998- 2009)**. TESE.UFRN, 2010.
- BARROSO, João. **O estado, a educação e a regulação da políticas públicas**. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial out. 2005
- BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil. 1989
- BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil: carta de Lei de 25 de março de 1824**. Disponível em <<http://www.monarquia.org.br/pdfs/constituicaodoimperio.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CEB nº. 03, de 26/06/1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br> >. Acesso em: 27 de jan 2017
- _____. **Lei nº 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 15 out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> Acesso em: 26 jan. 2016.
- _____. **Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 12 agos. 1834. Disponível em < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- _____. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte**. Coleção de Leis do Império do Brasil. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 17 fevereiro 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2016.
- _____. **Decreto-Lei nº 7.247, DE 19 de abril 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 19 Abr. 1879. Coleção de Leis do Império do Brasil. Disponível em:<

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>.> Acesso: 26 jan. 2016.

_____. **Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 3474 Vol. Fasc.XI. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe>> . Acesso em: 26 jan.2016

_____. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901.** Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Coleção de Leis do Brasil. Rio de Janeiro, 1 jan. 1901. Disponível em:<
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203890%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, que Cria as Escolas de Aprendizes de Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro 26 nov. 1909.
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe>> Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 5 abr. 1911. Disponível em<
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, 18 nov. 1930. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-norma-pe>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do Ensino secundário. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, 18 abr. 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1932. **Diário Oficial da União.** Rio de Janeiro, 9 abr. 1932. Disponível em:
<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários. (SENAI). **Diário Oficial da União.** Rio de

Janeiro, 22 jan. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048>. Acesso: 16 fev. 2015.

_____. Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942. Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 22 jan. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-norma-pe>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 30 jan. 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073> Acesso: 26 jan. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe>>. Acesso: 26 jan. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 31 dez. 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28>-

_____. **Decreto-Lei nº 01 de 30 de janeiro de 1951**. Aprova o acordo celebrado a 14 de outubro de 1950, entre o Ministério de Educação e Saúde, representando o Governo brasileiro, e The Institute of Inter-American Affairs, repartição corporativa do Governo dos Estados Unidos da América, para a realização de programas de cooperação em matéria de educação industrial. Brasília, 1951

_____. Decreto-Lei nº 29.741 1951 de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Rio de Janeiro. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 13/7/1951, Página 10425. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decree/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe>> Acesso em: 26 jan.2016.

_____. Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946, que Cria a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 20 ago. 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613> Acesso: 26 jan. 2016.

_____. Decreto-Lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que Cria a Lei Orgânica do Ensino Normal. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, 02 jan. 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe>> Acesso: 26 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 12 de 08 de outubro de 1967.** Regulamentava os cursos especiais de educação técnica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb012_97.pdf> .Acesso em 21 jan. 2016.

_____. **Lei 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540compilada> Acesso em 21 jan. 2016

_____. **Decreto-Lei nº 464 de 11 de fevereiro de 1969.** Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm> Acesso em: 26 de Jan.2016

_____. Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971. Brasília, **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jul. 1971b. Institui duas formas emergenciais para a formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau". Rio de Janeiro, 1971b.

_____. Ministério da Educação. Lei 5.692 de 12 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12. Ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm> Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. BRASIL, Ministério da Educação. Perspectiva da educação profissional técnica de nível médio. Disponível em <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file>>, Acesso em 29 jan 2016.

_____. **Lei 6.545 de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.

_____. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>> Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. **Constituição de 1988.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF Disponível em http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao1988> Acesso em: 21 jan. 2016

_____. Lei nº 11.741. 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. **Diário Oficial da União Brasília**, 16 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741> Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº 04/1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 jun. 97. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497>>.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 5.154. 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 as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 jul. 2004. Acesso: 26 jan. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 abr. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. Resolução nº 02, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 1997. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04 de dezembro de 1999**. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2007/lei-11502-11-julho-2007-556654-norma-pl>>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Formação de professores para educação profissional e tecnológica**. Brasília: INEP, 2008.

_____. 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 30 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892>. Acesso em: 26 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 de nov. 2009. Disponível em: <<http://www.andi.org.br/infancia-e-juventude/legislacao/emenda-constitucional-59>>. Acesso em: 21 jan. 2016.

_____. Secretária de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **Proposta em Discussão. Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.agenda2020.org.br/arquivos_Proposta_AneXos/93Arquivo_EDUC_15_Educacao_Profissional.pdf. Acesso em: 26 jan. 2016.

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68. Dezembro/99

BAVA, Silvio Caccio. **O Brasil será o Paraná**. Disponível em <<http://diplomatie.org.br/o-brasil-sera-o-parana>> Acesso em 23 jan 2016

CABRAL NETO, Antônio *et al* (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livro, 2007.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide S. da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/grandes_pensadores_celso_suckow_da_fonseca.pdf> Acesso em: 26 out 2015.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

_____, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2005.

_____. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de políticas públicas. In: HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: UnB, 2009. p. 99-128.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80. Campinas, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do Estado Capitalista**, 8. ed. ver. São Paulo: Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961.

FIORI, José Luiz. **A governabilidade Democrática na nova ordem econômica**. **Novos Estudos**, CEPRAB, São Paulo, 43.nov. 1995

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. v. 23 - Coleção Questões de Nossa Época; São Paulo, Cortez, 2001.

_____, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 jan 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **As novas políticas de formação dos educadores**. In: _____ Formação do educador, Educação, demandas sócias e utopias. Ijuí: Editora Unijuí, 2007, 23.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referente à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **IPEA**, Brasília, n. 21, p. 211-259, jun. 2000.

GERMANO, José W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, José W. **O Discurso político sobre a educação no Brasil autoritário**. Cad. Cedes, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> 05, out.2015.

GINZBURG, Carlos. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GOÉS, Moacyr de. **De Pé no Chão também se Aprende a Ler. (1961-1964): Uma Escola Democrática.** Coleção Educação e Transformação. Vol. 03. Natal- RN, Editora Civilização Brasileira. 1980.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Reforma, legislação e financiamento da educação profissional no Brasil. In: **MOLL, Jaqueline etal. Educação profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades.** Porto Alegre: Artmed, 2010. Acesso em: 05 out. 2015

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Org.). **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2007.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos. Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, ano XX, n. 68, p.163-183, dez, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LIMA FILHO, Domingos Leite. In:_____Políticas Públicas para a Educação profissional e EJA, nos anos 2000: Sentidos contraditórios da expansão e da redefinição institucional. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

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

_____. Formação de Professores para a Educação Profissional Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In:_____ **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013, p.347-361.

_____. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In MEC/INEP. **(Org.). Formação de professores para a educação profissional e tecnológica.** Coleção Educação Superior em Debate, v. 8, p. 67-82. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2.ed. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, p. 23-38, Brasília, MEC, SETEC, 2008.

_____, Dante Henrique. "**Trabalho e formação docente na educação profissional**." [recurso eletrônico]. Dados eletrônicos (1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 3)

_____, Dante Henrique (Org.). In: Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil. **Produção de Conhecimento, Políticas Públicas e formação docente em Educação Profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

NASCIMENTO, Elaine C. **Ensino Médio Integrado: Um estudo sobre o curso de Informática da rede pública estadual do Paraná**. 2009. 111 f. Dissertação em Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

O'CONNOR, James. **USA, a crise do Estado capitalista**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

OLIVEIRA Júnior, Waldemar. **A formação do professor para a Educação Profissional de nível médio: tensões e (in) tenções**. Santos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos .2013.

OLIVEIRA, Diene de; MELO Bortotti de; LESZCZYNSKI, Sônia Ana Charhut. **O Papel da Comissão Brasileiro- americana de Educação industrial na Organização do Ensino Profissionalizante das Escolas Técnicas Federais**. HISTEDBR - VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação" Campinas- SP. Julho. 2009. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/RnnUs p4Z.pdf. Acesso em: 05, de out. 2015

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003

PEREIRA, F. A. P. M J . PINHO, E. M. da. A década da educação e as políticas de formação de professores: um convite à reflexão. **Revistas Temas em Educação**. João Pessoa v. 23, n. 1, p-1014 -115, jan.- jun. 2014

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Revista Educação & Sociedade**. Ano XX, nº 68, dez. 1999

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. **A formação de professores para a Educação Profissional**, p. 15. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Texto_apresenta01.pdf.> Acesso em: 05 de out. de 2015.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. Perspectiva da educação profissional técnica de nível médio. <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337E CDC2B0137ED025BFE393C>, acessado em 29/01/2016.

POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder o socialismo**. Rio de Janeiro. Edições Graal, Biblioteca de Ciências sociais, v.n.19. ed. 1980.

PRADO JÚNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo. Brasiliense. 2006

QUEVEDO, Margarete de. Educação profissional no Brasil: formação de cidadãos ou mão de obra para o mercado de trabalho? **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**. v. 1, n 1, dez. 2011. Bauru, FATEC.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e Educação: Implicações para a Produção do Conhecimento em Educação Profissional. In: **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Porto Alegre: Mercado das Letras, 2013.

_____, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba-PR: Instituto Federal do Paraná. 2014 (Coleção formação pedagógica; v. 5),.

RAQUEL, R. Barbosa. SOUSA. MAIA, Regina Sousa. Políticas educacionais para a formação de professores para Educação Básica. Art. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.5, n.4, Pub.3, outubro 2012.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

_____, HISTEDBR On-line, Campinas [navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm](http://www.histedbr.org.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm). acesso em 23/nov.2015.

RIZZOTI, Maria Luiza Amaral. Estado e sociedade civil na história das políticas sociais brasileiras. **Semina: Ci. Soc. Hum.** Londrina, v.22, p., 39-56, set. 2001.

RODRIGUES, Andrea Gabriel Francelino; _____ NASCIMENTO, José Mateus; MEDEIROS NETA, Olivia Moraes de. In: Institucionalização e exigências para admissão e atuação docente na Escola de Aprendizizes Artífices do Rio Grande do Norte (1909- 1937). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ROMANNELI, Otaiza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cronos, Natal-RN, 2008.

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

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SILVA, Luzimar Barbalho. **DA intenção á realidade:** A política de formação de Professores e a experiência do CEFET-RN (1990-2006). 285 p. 2007.

SILVA, MARIA DA GUIA DE SOUSA. **Escola para os filhos dos outros:** trajetória histórica da escola industrial de natal (1942-1968) NATAL/RN. 2012 Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2012.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. In: _____ **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul.-dez. 2006.

_____, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: **Políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro, RJ: FIOCRUZ, 2007.

SOUZA, Lincoln Moraes de. **Políticas públicas:** introdução às atividades e análise. Natal: EDUFRN, 2009.

_____. **Origens das políticas públicas.** Natal, mar. 2008.

LOWI, Theodore. American business, public policy, case studies and political theory. **World Politics**, 16 jul. 1964.

TAMBARA, Elomar; ARRIADA, Eduardo (Org.) **Coletânea de leis sobre o ensino primário e secundário no período imperial brasileiro:** Lei de 1827; Reforma

Couto Ferraz-1854; Reforma Leôncio de Carvalho – 1879. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma Ilustre Desconhecida: A formação Docente para Educação Profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WINDHOFF-Héritier, Adrienne. **policy-Analyse**: eine Einführung. Frankfurt am Main/New York: Campus, 1987.