

MARIA FERNANDA DE LIMA SIMÃO

ENTRE O PENSADO E O CONSTRUÍDO:
um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do
CEFET-MG

MARIA FERNANDA DE LIMA SIMÃO

**ENTRE O PENSADO E O CONSTRUÍDO:
um estudo sobre o Curso de Formação de Docentes do
CEFET-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e História da Profissão Docente e da Educação Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira

Belo Horizonte

2004

Dissertação defendida e aprovada, em 30 de abril de 2004, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Doutora Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira (PUC Minas) - Orientadora

Profa. Doutora Helena Costa Lopes de Freitas (UNICAMP)

Profa. Doutora Maria Inez Salgado Souza (PUC Minas)

Ao Walsir, por todas as razões que só o amor conhece.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Professora Doutora Maria Auxiliadora Monteiro de Oliveira, pela orientação segura, pela compreensão das minhas limitações e, sobretudo, pelo respeito e carinho dispensados em todos os momentos.

Agradeço aos meus pais, Geraldo e Dorinha, por todo o amor e a confiança dedicados e que renovam, diariamente, a minha coragem para seguir em frente.

Às amigas, Juliana, Sonali, Cléria, Heloísa e Gisèle por compreenderem minhas ausências e me incentivarem no caminho que decidi trilhar.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, pela dedicação e profissionalismo.

Aos professores, ex-professores, alunos, ex-alunos, coordenador e secretária do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG, pela receptividade e pela colaboração.

O trabalho do educador, do professor tornado educador, é esse trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objeto e para que sejamos povoadores do mundo como homens.

Milton Santos

RESUMO

O presente trabalho tem como tema a formação de professores para o magistério na educação profissional. De maneira mais específica, o objeto desta investigação está focado na atual configuração do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, ofertado pelo CEFET-MG e normatizado pela Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação, de 26 de junho de 1997. Nessa perspectiva, e tendo em vista o atual contexto social, econômico e político, procurou-se investigar se o novo Curso de Formação Docente está voltado às especificidades da educação profissional, de maneira a oferecer uma formação de qualidade.

Privilegiou-se, para o alcance dos objetivos propostos, a pesquisa qualitativa e optou-se pela realização de um Estudo de Caso, cujos instrumentos de coleta de dados foram: análise documental; entrevistas semi-estruturadas; além do questionário que, apesar de ser um instrumento da pesquisa quantitativa, auxiliou na compreensão dos dados coletados, pela via da pesquisa qualitativa.

A análise e a interpretação dos dados coletados foram subsidiadas pelo Método Dialético, no qual os fenômenos foram compreendidos de uma forma dinâmica, inacabada, em movimento, isto é, de maneira processual. Para o tratamento dos dados, utilizou-se a Análise Qualitativa Descritiva, à luz da qual se viabilizou a construção de um conjunto de categorias, a partir das falas/manifestações dos sujeitos entrevistados.

De modo geral, a pesquisa evidenciou que o CEFET-MG tem passado por grandes mudanças organizacionais, administrativas e pedagógicas, deflagradas, principalmente, a partir da Reforma da Educação Profissional e que geraram significativas alterações em seu *ethos*, provocando, sobretudo, a desarticulação da denominada educação tecnológica que se consubstanciava na interlocução entre os ensinos médio e técnico.

A investigação realizada constatou que o Curso de Formação Docente, atualmente ofertado, tem contemplado também a formação de professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, não se restringindo ou privilegiando a formação docente para a educação profissional. Essa perspectiva de

formação mais ampla é questionável, pois em Belo Horizonte, existem muitos cursos de licenciatura, que habilitam, com a devida qualidade, professores para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Em síntese, constatou-se um certo distanciamento entre a formação docente e a educação profissional, além de uma falta de identidade do Curso, no âmbito institucional. Tal fato, talvez seja devido ao caráter emergencial e provisório que vem caracterizando o Programa Especial, de modo específico, e a formação docente para a educação profissional, de uma maneira geral, ao longo da história da educação brasileira.

Palavras-chave: Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes; Educação Profissional; Educação Tecnológica; Formação de professores.

SUMMARY

This work has as subject the formation of teachers for teaching in the professional education. More specifically, the object of this investigation is centered in the present configuration of the Especial Program of Pedagogical formation of Teachers, offered by CEFET-MG and normatized by n° 2 Resolution of the National Education Counsel, of 26 of June, 1997. In this perspective and considering the social, economical and political context of the moment, it was investigated if the new Teacher Formation Course is tuned to the specifications of the professional education, so as to offer a better schooling.

To reach the suggested objectives it was preferred the qualitative research and chosen the Study of a Case, which the instruments to collect the data where: document analysis, semi-structured interviews; besides the questionnaire, that even though it's an instrument of quantitative research, helped comprehend the data collected by the qualitative research.

The analysis and interpretation of the collected data where supplied by the Dialectic Method, in which the phenomenon where understood in a dynamic unfinished way, in movement, or in other words, in a gradual manner. The Descriptive Qualitative Analysis was used to treat the data, which allowed the construction of a group of categories come from the speeches/manifestations of the subjects interviewed.

In general the research revealed that CEFET-MG has been passing by big organizational, administrative and pedagogical changes, detonated specially since the Professional Education Reform, and that generated significant changes in its ethos, causing mainly, the falling apart of the denominated technological education that used to straighten the communication between the high school and the technical education.

The investigation done confirmed that the Teacher Formation Course now in offer has also been forming teachers for the last grades of the elementary school and for high school, not limiting or giving preference to the teacher formation for the professional education. This perspective of a more broadening formation is questionable, because in Belo Horizonte there are many pedagogy graduation courses that habilitate with the necessary quality, teachers for the last grades of the elementary school and for high school. It was revealed a certain distance between the teacher formation and the

professional education, besides a lack of identity of the course, in the institution. That may be because of the urgent and non-permanent characteristic of the Special Program, specifically, and the teaching formation for the professional education, in general, during the Brazilian education history.

Key words: Especial Program of Pedagogical formation of Teachers; Professional Education; Technological Education; Formation of teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1– Disciplinas/carga horária dos currículos dos Esquemas I e II.....	47
QUADRO 2 – Disciplinas/carga horária do currículo do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG.....	85
QUADRO DESCRITIVO – Disciplinas/carga horária dos currículos dos Cursos de Formação de Docentes do CEFET-MG – 1981-2003 (Anexo E).....	153
FIGURA 1 – Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais.....	80
FIGURA 2 – Escola Técnica Federal de Belo Horizonte – Vista frontal – Av. Augusto de Lima.....	80
GRÁFICO DE BARRAS (GRÁF. 1) – Representação das manifestações dos sujeitos entrevistados, segundo as categorias.....	104

LISTA DE TABELAS

1 – Caracterização dos alunos e ex-alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	90
2 – Categorias do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, de acordo com as manifestações dos professores.....	99
3 – Categorias do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, de acordo com as manifestações dos alunos e ex-alunos.....	100
4 – Especificação do número e do percentual das manifestações, de cada uma das categorias identificadas.....	101
5 – Manifestações Positivas e Negativas dos sujeitos entrevistados.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CET – Centro de Educação Tecnológica
CENAFOR – Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEB – Câmara de Educação Básica
CES – Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PL – Projeto de Lei
PROEP – Programa de Expansão do Ensino Profissional
SECT – Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI – Serviço Social da Indústria
UNED – Unidade de Ensino Descentralizada
USAID – United States Aid International Development
UTRAMIG – Universidade do Trabalho de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: sua história e a formação dos seus professores.....	21
1.1 A Educação Profissional no Brasil: breve histórico.....	22
1.2 (Des) caminhos da formação de professores para a educação profissional no Brasil.....	33
2 POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	50
2.1 O cenário brasileiro contemporâneo: influências sobre as políticas públicas educacionais.....	51
2.2 A Reforma da Educação Profissional: princípios normativos e desdobramentos no ensino técnico.....	54
2.3 A formação dos professores para a Educação Profissional: “velhas” tendências em “novos” contextos?.....	64
3 O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO CEFET-MG: uma análise crítica.....	78
3.1 Revisitando o CEFET-MG.....	79
3.2 O “rosto” do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG.....	83
3.2.1 Dados coletados pela pesquisa: tratamento e análise.....	88
3.2.2 Descrição das categorias/fragmentos de entrevistas.....	91
3.2.3 Análise e síntese dos dados coletados.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
ANEXOS	120

INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de uma pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional.

O interesse em investigar essa temática foi despertado desde a época em que a autora deste trabalho cursava as disciplinas de licenciatura, na graduação em Psicologia. Explicando melhor, foi nessa fase que essa pesquisadora percebeu a relevância da formação docente para a melhoria da qualidade da educação e, também, a importância da educação profissional para a capacitação de jovens e a sua conseqüente inserção no mercado de trabalho.

Um levantamento mais criterioso da literatura referente à temática, evidencia, de forma clara, que existe uma notória carência de estudos que contemplem a especificidade da pesquisa proposta, centrada na formação de docentes para a educação profissional. Assim sendo, considerou-se importante proceder à referida investigação que, talvez possa contribuir para trazer novos dados para o tema.

A formação de docentes para a educação profissional começa a estruturar-se, de forma mais sistemática no Brasil, a partir da vigência da Lei nº5692/71 que, no período de arbítrio, reformulou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61) e introduziu a denominada "profissionalização compulsória", que determinava que o então 2º Grau formasse técnicos e auxiliares de técnicos, em consonância com a concepção tecnicista, privilegiada naquele momento pelos gestores das políticas públicas em educação.

Em decorrência do exposto e tendo em vista, sobretudo, a carência de professores para lecionarem no campo da educação profissional, principalmente na denominada área secundária (indústria), foram formulados os denominados Esquema I e Esquema II, que objetivavam capacitar, para a docência no âmbito dessa modalidade de ensino, egressos dos ensinos superior e técnico.

Nesse sentido, foi promulgada a Portaria nº 432/71¹, que instituiu os citados Esquemas. Essa Portaria somente foi revogada em 1997, com a vigência da Resolução CNE/CP nº 02/97.²

¹ Essa Portaria está disponível no Anexo A, deste trabalho.

² A Resolução nº 02/97 consta no Anexo C.

Ligado ao exposto, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) ofertava, de forma sistemática, o Curso de Formação Docente, nas modalidades Esquema I e Esquema II, desde 1981. Entretanto, em 1997, para atender aos novos dispositivos legais, o Curso deixou de ser ofertado na instituição.

Em 1999, o Curso de Formação de Professores, no âmbito do CEFET-MG, foi reofertado, passando a contemplar as novas orientações advindas da Resolução CNE/CP nº 02/97. Essa recente reestruturação do Curso constitui-se como objeto de investigação deste trabalho.

Embora, no desenvolvimento desta Dissertação, proceda-se à elaboração de uma retrospectiva histórica da formação de professores e, especialmente, daquela referente à educação profissional, considera-se pertinente enfatizar que o ensino profissional, ao longo da história da educação brasileira foi, via de regra, preterido e, decorrentemente, a formação de seus docentes não tem se processado de forma diferente.

Pode-se afirmar que o ensino profissional teve a sua história construída em estreita relação com o ensino médio que, por sua vez, sempre se constituiu como um nível de ensino que não tem uma identidade definida, ora revestindo-se de um caráter propedêutico e seletivo, ora voltando-se para a profissionalização, mas oferecendo, sempre, uma abertura legal para que, os "filhos da elite", continuassem sendo preparados para o ingresso no nível superior. Em síntese, essa perspectiva traduz a tradicional dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre o saber para o pensar e o saber para o fazer, que vem peculiarizando o modo de produção capitalista.

Em decorrência disso, a formação de professores para a educação profissional sofreu e continua sofrendo as mesmas influências que vêm permeando e caracterizando essa modalidade de ensino.

No que se refere à pesquisa realizada, esclarece-se que a escolha pelo CEFET-MG, como *locus* da investigação, foi devida à tradição dessa instituição no campo da formação de docentes para a área profissional. Somou-se a isso a grande receptividade percebida, quando da realização da pesquisa exploratória, pois não apenas a coordenação, mas também os professores e os alunos mostraram-se disponíveis para colaborar com a pesquisa.

A hipótese³ levantada para a investigação, pode ser assim sintetizada:

- O atual Curso de Formação de Professores ministrado pelo CEFET-MG direciona-se e mantém estreita ligação com as necessidades e com as especificidades do magistério no campo da educação profissional.

Por sua vez, os objetivos específicos da pesquisa assim se delinearam:

- Proceder a uma retrospectiva histórica da formação de professores no Brasil e, de forma mais específica, a relativa ao ensino profissional.
- Analisar o contexto que levou à Reforma da Educação Profissional e as suas possíveis repercussões no âmbito da formação docente para a educação profissional.
- Investigar o Curso de Formação Docente (Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes) ofertado pelo CEFET-MG, objetivando conhecer a concepção de educação que o subsidia; as organizações administrativa e infra-estrutural que lhe servem de suporte; os princípios que orientam as suas ações; o perfil de seu corpo docente; os seus objetivos, acertos e desacertos e, sobretudo, averiguar se esse Curso está voltado às especificidades da educação profissional.

No caso específico da investigação realizada, optou-se pela pesquisa qualitativa, por ela possibilitar que se apreenda melhor a multiplicidade de sentidos presentes no campo educacional/escolar.

Segundo Goldenberg (2000), a pesquisa qualitativa viabiliza a possibilidade de aprofundamento da compreensão, no que se refere à dinâmica das relações sociais, estabelecidas em uma instituição.

No âmbito da pesquisa qualitativa, optou-se pela realização de um Estudo de Caso, feito de uma forma mais simplificada. Goldenberg (2000) considera o Estudo de Caso sob a perspectiva de uma análise holística, na qual se busca o entendimento da totalidade de um fenômeno, através da apreensão das inter-relações entre os fatos sociais, com o objetivo de retratação e penetração em sua realidade.

³ Sabe-se que a elaboração de hipóteses é um instrumento da pesquisa experimental. Entretanto, ela foi relevante para nortear essa pesquisa, de caráter qualitativo.

Lüdke e André (1986, p.20), enfatizam que os “Estudos de Caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista, presentes numa situação social”. Dessa forma, sob a perspectiva da apreensão do fenômeno em suas multidimensões sociais e históricas, pode-se caracterizá-lo como um modo de investigação que não prescinde do suporte teórico e do recorte empírico para ser descrito, e que tem relações com determinações históricas e sociais mais amplas.

Os objetivos e a natureza da pesquisa realizada, definiram, também, as decisões em relação às técnicas e aos instrumentos de coleta de dados. Foi realizada, inicialmente, uma pesquisa exploratória, que teve como objetivos proceder a um levantamento bibliográfico e documental da literatura disponível acerca do tema de estudo, além de verificar a viabilidade da realização da investigação na instituição escolhida.

Foram utilizados como instrumentos de pesquisa: análise documental; entrevistas semi-estruturadas; e o questionário, que, apesar de se constituir como um instrumento de coleta de dados da pesquisa quantitativa, foi muito importante para subsidiar a análise dos dados coletados, pela via da investigação qualitativa.

Na *análise documental*, objetivou-se examinar os principais documentos normativos que delinham a formação docente para a educação profissional, sobretudo na atualidade, e, de maneira mais específica, investigou-se a configuração do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, ministrado pelo CEFET-MG.

Para a realização das *entrevistas semi-estruturadas*, elaborou-se, previamente, um roteiro que serviu como um referencial, aberto, no entanto, às adaptações que se fizeram necessárias, buscando-se respeitar o conteúdo das falas, o contexto, enfim o próprio sujeito entrevistado. Nesse sentido, foram realizadas 22 entrevistas com professores, alunos e ex-alunos do Curso.

O *questionário* foi aplicado em 15 alunos/ex-alunos do Programa Especial, com o objetivo de se traçar um perfil desses sujeitos.

Para a análise e a interpretação dos dados, foi utilizado o Método Dialético, cujas leis fundamentais, segundo Marconi e Lakatos (2003), podem ser assim sintetizadas: os fenômenos são interdependentes e exercem uns sobre os outros uma ação recíproca, ou seja, eles se condicionam reciprocamente; os fenômenos e as

coisas estão sempre em movimento, em transformação, em desenvolvimento e, esse processo, se dá mediante as contradições existentes entre os mesmos, isto é, por meio da negação (tese, antítese e síntese); o processo de desenvolvimento dos fenômenos considera a passagem de mudanças quantitativas em mudanças qualitativas; os fenômenos pressupõem contradições internas que são, verdadeiramente, a força motriz da conversão das mudanças quantitativas em qualitativas.

Para subsidiar o tratamento dos dados sob o prisma da concepção teórica da dialética, fez-se a opção metodológica em favor da Análise Descritiva Qualitativa que, conforme Dencker e Da Viá (2001), possibilita um mergulho do pesquisador no universo das respostas obtidas, facilitando a aproximação com o fenômeno pesquisado.

Assim, por meio das manifestações dos sujeitos entrevistados, elaborou-se um conjunto de categorias que, segundo Minayo (2000, p.70) representam o agrupamento de "elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito, capaz de abranger tudo isso".

Nessa perspectiva, foi estabelecido, após várias escutas das falas/manifestações dos sujeitos entrevistados, um conjunto de categorias, sendo, então, adotados como parâmetros de classificação, os princípios explicitados por Selltiz *et al.* (1967), segundo os quais esse conjunto de categorias deve: ser estabelecido, a partir de um único princípio de classificação; permitir que sejam incluídas todas as respostas em uma das categorias; conter respostas mutuamente exclusivas, isto é, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias.

Após a construção das categorias, procedeu-se à tabulação dos dados. Vale ressaltar que, nesse caso, a quantificação, ou seja, o valor numérico, foi utilizado para que se oferecesse uma idéia da dimensão dos fenômenos em nível quantitativo, sem a pretensão de que eles representassem uma medida exata. (DENCKER e DA VIÁ, 2001).

Por fim, para melhor visualização das categorias e, conseqüentemente, dos dados obtidos pela pesquisa, optou-se por uma representação pictórica deles, por meio da construção de um gráfico de barras, a despeito da limitação da amostragem trabalhada. Neste estudo, o gráfico foi empregado para oferecer uma compreensão

mais nítida do conjunto de dados, possibilitando a apreensão de detalhes e relações significativas, que subsidiassem a sua análise.

No que se refere à organização, esta Dissertação foi dividida em capítulos, sintetizados da seguinte forma:

No primeiro capítulo, intitulado "Educação Profissional: sua história e a formação de seus professores", explicitou-se, de maneira sucinta, o caminho histórico do ensino profissional no país, relacionado-o com o processo de formação de seus professores.

No segundo capítulo, denominado "Políticas Contemporâneas para a Formação Docente no campo da Educação Profissional", procedeu-se a uma breve análise do contexto que determinou a Reforma da Educação Profissional e a estruturação dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes, evidenciando alguns dos seus desdobramentos no âmbito do CEFET-MG.

No terceiro capítulo intitulado "O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG: uma análise crítica", empreendeu-se, inicialmente, à caracterização da instituição, *locus* da pesquisa. Em seguida, são explicitados os dados coletados na investigação, centrada, reitera-se, no Curso de Formação de Professores, ministrado no CEFET-MG, buscando, através da sua análise, verificar se ele está voltado para o atendimento às especificidades da educação profissional.

Por fim, são tecidas as "Considerações Finais" que sintetizam a análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: sua história e a formação dos seus professores

1.1 - A Educação Profissional no Brasil: breve histórico.

A educação profissional no Brasil começa a se delinear, efetivamente, por meio de orientações do Poder Central a partir do Decreto n.º 7566, de 23 de setembro de 1909⁴. Nesse documento normativo, foram instituídas as "Escolas de Aprendizes e Artífices", que totalizaram dezenove instituições, instaladas em todos os estados do país, à exceção do Rio Grande do Sul que, na época, já contava com o Instituto Parobé, de educação profissional.

O principal objetivo a ser alcançado pelas Escolas de Aprendizes e Artífices era o de oferecer aos "desfavorecidos da fortuna" o preparo técnico e instrumental, capaz de afastá-los do ócio e do crime, aproximando-os do mundo do trabalho, conforme Fonseca (1961)

A destinação do ensino profissional a uma classe social menos favorecida evidencia o caráter assistencialista imputado a esse tipo de educação desde a sua origem e a sua conseqüente marginalização no cenário educacional, principalmente no que se refere às oportunidades de acesso à educação superior.

A transição do Império para a Primeira República no Brasil fez-se através da ocorrência de muitas mudanças sociais, econômicas e políticas. A economia, até então, essencialmente baseada na agro-exportação, confrontou-se com um certo desenvolvimento da industrialização e do capitalismo, o que se traduziu em alterações nas relações de trabalho e de consumo. A crescente urbanização, acrescida da imigração, foi desenhando um quadro que se refletiu no aumento da demanda por uma maior qualificação da força laboral para o campo industrial que se delineava.

Nesse cenário, o ideal liberal sustentado pelos princípios da individualidade, da propriedade privada, da igualdade e da democracia, defendia a escola pública e gratuita como forma de viabilizar igualdade de oportunidades a todos. No entanto, é possível

⁴ Os primórdios do ensino profissional, no Brasil, registram iniciativas pontuais que careceram de uma organização sistemática, principalmente em função da economia ser baseada na monocultura e no trabalho escravo. Do período do Império até a Proclamação da República, destacam-se a criação do "Colégio das Fábricas" em 1809, das "Casas de Educandos e Artífices", entre 1840 e 1859; e dos "Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos", em 1859. Todas essas instituições tinham um caráter assistencialista e caracterizavam-se por um ensino voltado para os menos favorecidos, socialmente.

perceber que, num país marcado pela desigualdade social, esses princípios serviram, sobretudo, para sustentar o discurso político, sem, no entanto, concretizarem-se em mudanças efetivas do sistema de ensino, uma vez que, com a política educacional descentralizada pela nova ordem republicana e tendo em vista as grandes diferenças entre as unidades da federação, não foi possível viabilizar a implementação dos mencionados princípios.

Segundo Xavier (1990), nesse período, o crescente aumento do número de imigrantes trouxe consigo um novo tipo de força de trabalho, mais organizada e politizada, que contribuiu, sobremaneira, para a passagem das atividades artesanais às industriais. Coube aos imigrantes, em grande parte, a responsabilidade pela difusão do ideário liberal para além das camadas da elite social, contribuindo para que coligissem os desejos de ascensão social e de escolarização no âmbito do imaginário das outras classes sociais, especialmente a classe média.

Nessa primeira fase da República, foram gestadas idéias reformistas que sofreram a influência de países desenvolvidos, possuidores das condições decorrentes do avanço técnico e científico, que viabilizaram, nesses pólos centrais, o progresso do capitalismo. Nesse sentido, Xavier (1990, p.58) enfatiza que:

"[...] Dispensando a transformação da produção cultural e tecnológica como parte e suporte do processo de transição capitalista, a consolidação das novas relações de produção nessas formações sociais acentuou as linhas particulares do seu desenvolvimento interno, gerando formas peculiares de articulação do tradicional sob o predomínio do novo."

As transformações sociais efetivadas no período em apreço elevaram, consubstancialmente, a demanda pela escolarização e, sob a influência do pensamento de John Dewey, traduzido na Pedagogia da Escola Nova, reforçou-se o papel social da educação como meio de redenção e desenvolvimento da sociedade, através da transformação do homem pela via da escolarização. O progresso vivenciado pelo país articulava-se diretamente com a educação e, assim, difundia-se a idéia de que as dificuldades de ordem econômica, relacionavam-se à carência de civismo e de conhecimentos técnicos e científicos (NAGLE, 1974).

Na Primeira República, questões importantes levantadas na esfera da educação, determinaram um novo rumo para esse campo, em âmbito nacional. Entre essas novas

orientações educacionais destacam-se a laicidade e a gratuidade da instrução pública e a exigência da alfabetização para viabilizar o exercício da cidadania, por meio do direito ao voto.

Sob essa perspectiva, empreendeu-se o combate ao analfabetismo e conseqüentemente, priorizou-se a instrução primária, cujos reflexos foram sentidos em outros níveis e ramos de escolarização, principalmente no Ensino Normal, que deveria passar por ajustamentos a fim de adequar-se às novas funções e às demandas impostas pelo ensino primário.

Em decorrência dos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial, da crise do café, da efervescência das idéias modernistas, entre outros fatores, foram difundidas idéias e aspirações sociais diferenciadas que fomentaram o processo de mudança engendrado e acirrado pelo desenvolvimento industrial.

Nesse novo cenário, o ensino profissional foi ganhando novos contornos, à medida que as exigências por uma maior qualificação de mão-de-obra intensificaram-se, movidas pela necessidade de atender à nova divisão social do trabalho.

Nesse sentido, foi criado o Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, em 1920, com o objetivo de avaliar as escolas e o ensino por elas ofertado, além de sugerir mudanças, visando a sua melhoria.

A Revolução de 30 e a conseqüente instalação do Governo Provisório trouxeram ao cenário nacional novos aportes, necessários à expansão do capitalismo, tendo sido feitas diferentes exigências em relação à educação.

Sob essa perspectiva, Romanelli (1984, p.59) enfatiza que:

"[...] O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pela necessidade do consumo que essa produção acarreta".

Atendendo, portanto, aos requisitos da nova divisão social do trabalho e ao processo de substituição da economia baseada na agro-exportação, pela economia fundamentada na industrialização, ocorreu um certo desenvolvimento do sistema educacional no Brasil, impulsionado pela demanda social, tendo em vista uma maior qualificação da força de trabalho. Segundo os gestores das políticas públicas da época,

a educação escolar, que, até então, não atendia às necessidades da economia, devia passar a exercer um papel de centralidade, visando ser mediadora e viabilizadora das possibilidades de progresso.

Romanelli (1984, p.55) realça que, com o processo de modernização da economia no Brasil, "criaram-se novas exigências educativas e o fator defasagem apareceu". Essa consideração é relevante, quando analisada na sua origem, visto que o desenvolvimento educacional teve como elemento impulsionador a perspectiva da transformação econômica, e não a do progresso científico e tecnológico.

O então criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública⁵ representou a possibilidade de articulação de um sistema educacional de base nacional. Esta pasta, sob a responsabilidade de Francisco Campos, passou a aglutinar, também, as Escolas de Aprendizes e Artífices, até então, vinculadas ao Ministério da Agricultura. Sob inspiração "escolanovista", esse ministro delineou uma ampla reforma educacional, através de decretos que dispunham acerca da organização do ensino superior e do ensino médio, secundário e profissional.

No que se refere ao ensino profissional, essa reforma regulou apenas o funcionamento do ensino comercial, não se manifestando sobre o ensino industrial e o agrícola. Assim, o ensino comercial sistematizou-se como um ramo especial do ensino médio, tendo sido reforçadas as barreiras peculiares ao dualismo educacional, por meio da não articulação desse tipo de ensino com o ensino superior.⁶

Xavier (1990, p. 91-92) frisa que:

"[...] O cuidado ou a defesa precoce contra a tendência especializante do "novo sistema de produção" aliada à admissão, ao menos teórica, da necessidade de formação técnico-profissional, induziram à manutenção do repudiado dualismo educacional. [...] O ensino profissionalizante acabou por se situar, assim, como uma espécie de "mal necessário" do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho".

A Constituição de 1934 conferiu à União a prerrogativa de se responsabilizar pela educação em âmbito nacional, fazendo com que a educação fosse concebida, pela

⁵ Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930, regulamentado em 05 de janeiro de 1931.

⁶ O ensino comercial não conferia aos seus egressos a possibilidade de acesso a todos os cursos superiores, exceção feita àqueles estritamente relacionados e que lhe davam continuidade.

primeira vez, como um direito, sobretudo no nível do ensino fundamental. Contudo, as competências ficaram centralizadas nos estados.

Ao instalar-se no país, o denominado Estado Novo outorgou uma nova Carta Constitucional que, apesar de assinalar a importância do ensino profissional, destinou-o à população carente, realçando e institucionalizando o dualismo na educação.

Com a nova ordem social, deu-se a reestruturação do Ministério da Educação e Saúde, agora sob a orientação de Gustavo Capanema. Nesse processo, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Liceus.

O advento da Segunda Guerra Mundial trouxe consigo a necessidade da contratação de mão-de-obra nacional qualificada e da substituição de importações, privilegiando-se a produção nacional, a fim de atender ao consumo interno.

Nesse contexto, nos anos de 1940, com a finalidade de ordenação do sistema educacional e de atendimento à nova demanda por qualificação, são estabelecidas as “Leis Orgânicas”, que se traduziram na instauração dos ramos de ensino, através da Reforma, empreendida por Capanema.

Segundo Xavier (1990), a denominada Reforma Capanema introduziu um nacionalismo estratégico, visando o progresso do país. De modo geral, essa Reforma organizou, em resposta a solicitações sociais e às pressões de ordem política, o ensino técnico-profissional, nas três áreas da economia, quais sejam: comercial, industrial e agrícola, que se estruturaram em dois ciclos: o primeiro, fundamental, de quatro anos; e o segundo, com conteúdo diversificado, tendo a duração de três a quatro anos.

Em que pese a sistematização do ensino profissional, esse se desenvolveu em paralelo ao ensino secundário, sem obter equivalência, confirmando a dualidade presente na própria legislação, ao enfatizar que o ensino secundário destinava-se a formar as “individualidades condutoras”, na medida em que dava acesso à educação em nível superior, enquanto o ensino profissional tinha um caráter de terminalidade.

Nesse sentido, Romanelli (1984) explicita que a Reforma Capanema caracterizou-se pela carência de flexibilidade entre os ramos do ensino e pela limitação de acesso ao ensino superior, dos egressos do ensino profissional, promovendo a implementação da denominada dualidade estrutural.

Essa Reforma não atendeu às aspirações sociais por uma maior qualificação, por um lado devido à carência em relação à infra-estrutura necessária à eficiente implantação dos cursos; por outro, pela sua longa duração, o que não correspondia aos interesses das camadas médias da população, desejosas de ascenderem ao ensino superior, nem tampouco à demanda da maioria da população carente que aspirava à colocação imediata no mercado de trabalho.

Tendo em vista a realidade de um sistema oficial de ensino profissional insuficientemente organizado, são desenvolvidos cursos fora do sistema regular de ensino, através de parcerias entre empresas, indústrias e governo, a fim de suprir, segundo o discurso oficial, as deficiências da área profissional. Dessa forma, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que, conforme Oliveira (1993), contribuíram para a constituição de um sistema paralelo de ensino, no qual a dualidade estrutural é reforçada. Além disso, segundo Oliveira (2001), essas instituições objetivavam formar uma força de trabalho disciplinada, obediente e sintonizada com os interesses dos empresários.

O Decreto-Lei n.º 8535, de 02 de janeiro de 1946, promoveu as Divisões de Ensino Comercial, Industrial e Agrícola, Secundário e Superior a Diretorias, diretamente subordinadas ao Ministro da Educação e Cultura.

A Constituição de 1946 apontou para a necessidade de se elaborar, em âmbito nacional, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Carta Magna retoma a orientação da Constituição de 1934, reafirmando o princípio do direito à educação e o papel decisivo do Estado, na garantia desse direito.

No ano seguinte (1947) foi constituída, pelo Ministro Clemente Mariane, uma comissão com a finalidade de elaboração de um projeto para a reformulação da educação nacional, que contemplasse a definição das diretrizes e bases para a mesma. Segundo Machado (1982), a formulação do anteprojeto norteou-se pelo princípio da flexibilidade de articulação de ramos e graus de ensino e pelo princípio da descentralização administrativa dos estados. Esses princípios fomentaram inúmeros debates e controvérsias.

Em 1948, o projeto foi arquivado. Anos mais tarde, um novo ordenamento legal foi formulado e traduzido no denominado Substitutivo Lacerda que, em síntese, resultou na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Lei nº 4024).

Segundo Machado (1982), durante esse processo, duas leis chamaram a atenção para a equivalência entre os ramos de ensino. A Lei n.º 1076/50 conferiu o direito aos egressos do primeiro ciclo profissional de ingressassem nos cursos clássico e científico do ensino secundário, mediante a aprovação em Exames de Complementação em disciplinas não cursadas no primeiro ciclo. Em 1953, a Lei n.º 1821/53 ampliou as possibilidades de acesso ao ensino superior, permitindo que os egressos dos cursos técnicos tivessem o direito de ingresso em todos os cursos superiores, desde que aprovados em Exames de Complementação, além do vestibular, que era comum a todos os estudantes.

Finalmente, em 1961, foi promulgada a Lei n.º 4024/61, que fez a equivalência entre os ramos de ensino e viabilizou a possibilidade de transferência de um curso para o outro, instituindo a igualdade, para efeito de acesso ao nível superior, de todos os ciclos e ramos do ensino médio (técnico e secundário).

Segundo Peterossi (1994), o conjunto de “Leis da Equivalência” representou muito mais o resultado da pressão exercida pela população, do que uma política intencionalmente adotada pelo Estado.

Mais tarde, o Golpe de Estado de 1964, que instituiu a ditadura militar, demarcou o início de um período de muitas turbulências para a sociedade brasileira, sobressaindo a difusão da censura e da repressão ostensiva. Na esfera econômica, ocorreu significativa mudança de orientação, através da adoção de uma política de incentivos aos investimentos estrangeiros no Brasil, o que gerou o aumento da dependência do capital. Nesse sentido, Machado (1982, p.65) reforça que houve a

“[...] acentuação do processo de controle do capital pela formação de conglomerados financeiro-industriais e a transformação da estrutura do sistema empresarial brasileiro, com a expansão e a consolidação da empresa multinacional”.

O acirramento da reivindicação pelo aumento de vagas na educação acabou levando a muitos protestos e frente a essa crise, o governo de arbítrio lançou mão

desse motivo para justificar a celebração de acordos realizados entre o Brasil e a *Agency for International Development* (AID), imediatamente antes do golpe de 1964, que tinham como objetivo precípua a organização do sistema educacional brasileiro. Oliveira (1993, p.99) destaca que “grosso modo, a atuação da AID no Brasil englobou a assistência financeira, a assessoria técnica e, sobretudo, a doutrinação ideológica.”

Após o Golpe de 64, intensificou-se o "Programa de ajuda" MEC-USAID e, segundo Arapiraca (1982), foram determinadas mudanças no processo de ensino que se coadunaram à filosofia pedagógica americana, traduzida pela adoção do tecnicismo educacional. Dessa forma, sob a égide de se promover a modernização do aparelho escolar, internalizaram-se os valores do capital e da competição, que estavam em plena sintonia com o modelo de educação implantado.

Nesse contexto, é introduzido o conceito de *capital humano*⁷ que segundo Arapiraca (1982, p.110-111),

“[...] induz o indivíduo, como sua única esperança, a educar-se nos seus méritos pessoais, pois esses se constituem numa fonte de capitalização, se convenientemente explorados através de um processo de educação pragmática e profissionalizante, mesmo que prematura.”

Em 1971, sob forte inspiração da concepção tecnicista, foi promulgada a Lei n.º 5692, que reformulou a educação de primeiro e segundo graus, instituindo a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho, no caso do ensino de primeiro grau; por outro lado, no segundo grau, promoveu a fusão entre os ramos profissionais do segundo ciclo do ensino médio com o ramo secundário, estabelecendo a “profissionalização compulsória.”

Assim, ainda que de maneira arbitrária e objetivando a contenção da demanda de acesso ao ensino superior, a Lei n.º 5692/71 extinguiu, sob certo aspecto, a dualidade no ensino, através da criação da “escola única”, ainda que de forma questionável e deformada.

Nesse sentido, Cunha (2000a, p.13) esclarece que "os anos 70 foram da aventura profissionalizante. A política governamental tentou inverter a valorização do

⁷ Schultz (1967), ao formular a denominada Teoria do Capital Humano, considera que o homem é um importante insumo, capaz de promover a produtividade e o aumento da acumulação capitalista.

ensino profissional, de modo a transformar a sua destinação aos miseráveis, aos órfãos e aos desvalidos para um tipo de ensino almejado por todos”.

Entretanto, de fato não ocorreu a profissionalização compulsória, pois as escolas particulares aproveitaram-se de lacunas na legislação para continuarem ministrando um ensino propedêutico, voltado para o ingresso ao nível superior.

Para Peterossi (1994, p.65) a “lei foi vítima da sua universalidade: a proposta da escola única encontrou não uma realidade a ser atendida, mas uma realidade multifacetada, com sistemas produtivos de tipos e em fases de desenvolvimento diferentes”.

Assim, a profissionalização compulsória não logrou êxito, visto que nasceu numa sociedade capitalista, cuja escola é produto da divisão entre os trabalhos intelectual e manual. Nesse sentido, Warde (1983, p.87) enfatiza que “mesmo havendo uma escolarização voltada para a formação profissional, a escola capitalista é sempre centrada no pólo intelectual e cumpre a função de reproduzir a divisão ao desqualificar o trabalho manual qualificando o trabalho intelectual”. É possível perceber que não basta que o texto legal disponha acerca de mudanças, é preciso compreender o contexto no qual será empreendido e que configurará os limites nos quais poderá vigorar ou tenderá a fracassar.

Warde (1983) explicita que, em 1972, foi elaborado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer n.º 45, com o objetivo de regulamentar o mínimo de matérias a ser exigido em cada habilitação profissional, visando à qualificação para o trabalho no ensino de segundo grau, formulada na Lei n.º 5692/71. Nesse Parecer, foram estabelecidas as diferenças entre os técnicos de nível médio e os auxiliares técnicos.

No entanto, devido às contradições sociais geradas pela Lei n.º 5692/71 e pelo próprio Parecer 45/72, foram procedidos novos estudos que deram origem, em 1975, ao Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) 76, que se constituiu como uma alternativa à implantação da nova legislação. O referido Parecer permitia que, em paralelo à formação de técnicos em nível médio, fossem ofertadas habilitações básicas, que não preparavam para o exercício de uma ocupação específica.

Posteriormente, o Parecer 76/75 estabeleceu a determinação de dez habilitações básicas: Agropecuária, Mecânica, Eletricidade, Eletrônica, Química, Construção Civil, Administração, Comércio, Crédito e Finanças, e Saúde.

Contudo, um parecer não anulou o outro, pois o que se fez foi minimizar uma contradição, que se refletia na não adequação do contexto social e educacional brasileiro ao texto legal. Dessa forma, a dualidade estrutural, extinta pela Lei, não encontrou expressão na realidade educacional da época.

Assim, o que definiria a observação de um parecer ou outro seriam as exigências do mercado de trabalho, a disponibilidade de recursos financeiros e de pessoal, bem como a demanda do público de determinada região. Os delineamentos estavam nebulosos e, segundo Warde (1983, p.86) “enquanto o Parecer 45 entende a profissionalização como a união entre a atividade intelectual e a atividade produtiva, o Parecer 76 aborda a profissionalização como educação geral, alimentada por noções sobre o trabalho”.

Assim, a pretensa implantação da profissionalização compulsória, as condições reais de carência de pessoal qualificado, de recursos financeiros e infra-estruturais, além da pressão de estudantes, de proprietários de escolas privadas e das próprias empresas, que propunham uma gradual adaptação na legislação, fizeram com que, em 1982, fosse promulgada a Lei n.º 7044, que promoveu uma reorientação da legislação anterior (Lei n.º 5692/71).

A perspectiva da nova legislação era oferecer uma preparação para o trabalho em geral e não mais a qualificação para o exercício profissional específico. Havia, portanto, uma nova ordem: a “preparação para o trabalho” em substituição à “profissionalização compulsória”. Segundo Cunha (1977), o termo preparação para o trabalho não é adequado, pois, na realidade, permitia-se tudo, embora se mantivesse a imagem de ensino profissionalizante. Sob essa perspectiva, Kuenzer (1999a, p.125) enfatiza que “retornava-se ao modelo anterior a 1971: as escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; manteve-se, contudo, a equivalência”.

A Constituição Federal de 1988 determinou a expansão da obrigatoriedade escolar e da gratuidade do ensino público, de quatro para oito anos no nível

fundamental e instituiu a sua progressividade no ensino médio. Além disso, enfatizou a necessidade de se considerar a educação como um direito subjetivo do cidadão e um dever do Estado.

A regulamentação da Constituição em pauta, quanto aos aspectos da educação, só ocorreu, no entanto, oito anos depois, com a promulgação da Lei nº 9394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em 1996.

A trajetória de aprovação dessa nova legislação não seguiu um caminho menos tortuoso do que o da LDBEN n.º 4024/61. No processo de elaboração da LDBEN n.º 9394/96, Cury (1997) enfatiza que ocorreu uma “polifonia díssona” na qual inúmeras vozes se emanciparam e outras tantas foram silenciadas.

Nesse documento normativo, regulamentou-se a Educação Profissional e o Ensino Médio sob a perspectiva da “articulação”, o que, na realidade, significou a “não integração” entre esses dois ramos, retomando-se o espectro da dualidade estrutural, tendo em vista que o diploma do ensino médio voltou a ser o único modo de ascensão à educação superior.

Essa Lei (LDB n.º 9394/96), no seu artigo 40 dispõe que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições específicas ou no ambiente de trabalho”.

É importante ressaltar, também, o que o referido documento normativo considera como educação escolar, no seu artigo 21: “ I – educação básica, formada pela educação infantil, fundamental e ensino médio; II – educação superior.”, o que evidencia que o ensino profissional não é contemplado, ficando, portanto, à parte do sistema regular de ensino.

Destaque-se que foi transferido, em síntese, o *locus* da educação profissional, do universo escolar para o universo do trabalho, acarretando desdobramentos, tanto em relação à perspectiva de educação tecnológica, ministrada pelos CEFETs quanto em relação à carência de responsabilidade do Estado por essa modalidade de ensino. Cury (2000, p.577) enfatiza que “a separação entre ensino médio e profissional, proibida a integração, deixou o ensino profissional sem um sujeito responsável”.

Os documentos normativos mais específicos que se referem à Reforma da Educação Profissional e o contexto no qual essa se implementa serão analisados posteriormente.

1.2 - (Des) Caminhos da Formação de Professores para a Educação Profissional no Brasil

Pode-se afirmar, que de um modo ainda inicial e, por isso mesmo, precário, a denominada Lei Geral do Ensino, que data de 15 de outubro de 1827, define pela primeira vez e, por muito tempo, os parâmetros nacionais para a educação nacional, no período imperial. Essa legislação foi marcada por restrições setoriais que, sobretudo, não contemplavam o ensino na zona rural. Esse documento estipulava as normas referentes à criação das escolas de primeiras letras (nos lugares mais povoados), estabelecia a metodologia a ser empregada no ensino e determinava as incumbências dos professores, bem como as orientações relativas à formação docente. Deve-se enfatizar que a legislação em apreço faz referência ao denominado ensino mútuo, metodologia a ser empregada no ensino das primeiras letras. Esse método criado por Lancaster, muito difundido na Europa do século XIX, caracterizava-se pelo seu potencial disciplinador e pela valorização da estrutura hierárquica no ensino. É importante explicitar que, para adotarem esse método, os professores tinham que assumir o custeio de sua formação, pois não havia quaisquer incentivos governamentais.

Em seu art. 6º, a referida Lei trata dos conteúdos a serem ensinados pelos professores:

"[...] Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as noções mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral christã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionados á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Imperio e a Historia do Brazil". (Lei de 15 de outubro, 1827, art. 6º)

Em sintonia com a visão de mundo e de homem priorizadas, a formação moral dos alunos estava alicerçada nos preceitos da religião católica que norteavam a prática docente. Assim, também, a própria seleção do corpo docente tinha, como critério básico, o atendimento a essa premissa. Percebe-se, pois, que o magistério permanecia ainda moldado por padrões religiosos, apesar da tutela da Igreja ser menor, nessa época.

Essa primeira lei do ensino significou um grande avanço nas discussões sobre a educação, na época do Império; no entanto, somente em 1834, com a veiculação do Ato Adicional, foram efetivadas mudanças mais significativas.

A característica substantiva do Ato Adicional pautou-se, fundamentalmente, pela descentralização do ensino, cujos sistemas primário e secundário passaram a ser de responsabilidade das províncias. A única exceção quanto à descentralização deu-se em relação ao ensino superior, que continuou a ser controlado pelo poder central.

Nessa época, o ensino secundário voltava-se, especialmente, para o atendimento das elites e revestia-se de um caráter propedêutico, destinado ao acesso ao ensino superior. Assim concebido, ele era oferecido por instituições privadas ou então, isoladamente, processando-se nas residências dos alunos. Ressalta-se aqui, que a educação escolar, até então, não se constituía como obrigatória em qualquer nível do ensino.

Segundo Sucupira (1996), o Ato Adicional de 1834, rompeu com a centralização, determinada pela Constituição Imperial de 1824 e avançou, visando assegurar a gratuidade da então denominada instrução primária, cujo custeio, como foi explicitado, deveria ficar por conta das províncias.

Essa nova orientação normativa, traduzida nas determinações do Ato Adicional de 1834, dentre outros fatores, foi desencadeada no campo educacional devido à deficiente qualificação dos docentes, que também eram pouco atraídos para o magistério, tendo em vista a baixa remuneração conferida aos professores (SUCUPIRA, 1996). Devido a isso, os professores eram obrigados a exercer atividades paralelas, a fim de proverem seu sustento, o que, quase sempre, comprometia tanto a sua assiduidade às aulas, quanto a qualidade do ensino que ministravam.

A capacitação docente, no período analisado, possuía um caráter prático/empírico, visto que não havia diferenciação expressiva entre a referida capacitação e a formação daqueles que cursavam as denominadas escolas de primeiras letras. De acordo com Campos (2002, p.18),

"[...] a formação era ministrada de forma difusa, sem nenhum método que indicasse uma maior preocupação com a preparação do professor. Refletia uma tendência geral da época de que o magistério não constituía uma profissão, mas, sim, uma vocação, para a qual eram necessárias dedicação, qualidades morais e aptidão".

Sendo concebido não tanto como profissão, mas como vocação, no período em pauta, o magistério não requeria uma formação específica para o seu exercício, pois era considerado como um sacerdócio e, assim, deveria ser desempenhado com zelo, a despeito dos baixos salários ou das precárias condições de trabalho.

Lourenço Filho⁸, citado por Campos (2002, p.22) enfatiza que:

"A despreocupação com que qualquer pessoa no Brasil, se arroga o título de professor e, mais, o fato de nossos costumes e nossas leis o tolerarem demonstram que, na própria consciência pública, não há diferenças para os que tinham passado por um instituto de preparação para o magistério. Compreende-se, assim, que se pode chamar de "professor" qualquer um, saiba ou presuma saber, e não somente ao que "saiba ou deva saber ensinar".

Em 1835, foi criada, em Niterói, a primeira Escola Normal do Império destinada a formar docentes e, a partir daí, muitas outras foram implantadas. No entanto, devido à carência de uma orientação nacional, cada província desenvolvia maneiras diferenciadas de formação docente, fato que acentuou o caráter *regionalista* dessa formação.

A seleção daqueles que se candidatavam a ocupar uma vaga na escola normal e que, posteriormente, poderiam concorrer a lecionar no ensino público, era feita levando-se em conta, sobretudo, a idoneidade moral. A exigência intelectual limitava-se a saber ler e a escrever. Assim, os requisitos morais, confirmados por meio de atestados de boa

⁸ LOURENÇO FILHO, M. B. A formação do professorado primário. *Revista Brasileira de Assuntos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, n. 23, p. 42-51, jan-mar. 1955.

conduta, eram as prerrogativas essenciais para o futuro professor, a despeito de sua qualificação intelectual, para o exercício da atividade docente.

A *transmissão* e a *distribuição* do conhecimento variavam conforme a camada social a qual eram destinadas. Assim, os “filhos da elite”, em sua maioria, freqüentavam escolas privadas ou recebiam aulas particulares, para ascenderem ao ensino superior.

Os professores, no referido contexto, tinham papel importante na reprodução social, tendo em vista que, pela via do magistério, poderiam corroborar para a manutenção da hierarquia societária, cujo conhecimento era definido pelos grupos que se alternavam no poder. Segundo Vilella (2000, p.106), o docente era visto como

"[...] agente capaz de reproduzir o tipo de conhecimento que desejavam difundir - um conhecimento que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas, que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava".

É importante frisar que as escolas normais, via de regra, eram destinadas aos mais pobres, aos desvalidos, ou, então às mulheres, que encontravam no magistério uma opção para a continuidade das atividades ditas femininas, sobretudo aquelas ligadas à maternidade.

A educação das mulheres nessas escolas era mais simplificada, visto que o curso a elas destinado suprimia os conteúdos de matemática e o de outras ciências, que eram substituídos, em contrapartida, por habilidades ligadas às prendas domésticas. Para elas, o magistério era, de certa forma, a extensão das atividades do lar.

Segundo Campos (2002), o sistema de formação de professores no período do Império até a Proclamação da República (1889), caracterizava-se pelo tipo de seleção que priorizava aspectos morais e vocacionais; pelo privilégio da prática, em detrimento da teoria; e pela capacitação docente, no âmbito das escolas normais.

Percebe-se, no período da primeira República, "um início do processo de profissionalização do curso normal pela inclusão em seu currículo de disciplinas de caráter pedagógico e de fundamentação, visando a compreensão do processo educativo". (CAMPOS, 2002, p. 27).

Apesar dos avanços já referidos, a precária capacitação docente para o exercício profissional era ainda uma realidade, mesmo considerando a ampliação dos currículos, que passaram a contemplar uma maior veiculação de conteúdos referentes à cultura geral. Contudo, não se enfatizava uma formação pedagógica mais específica. O exercício da profissão docente ainda era visto como sacerdócio que requeria mais a prática, a observação e, apenas, um certo conhecimento teórico.

De acordo com Azevedo⁹, citado por Bernardo(1989, p.13):

"[...] Eram essas Escolas (normais) de fato, cursos mistos que participavam a um tempo do caráter de escolas de ensino propedêutico e do de institutos de formação pedagógica, sem serem, a rigor, nem um nem outro tipo de escola, nem instituições de ensino de cultura geral, desinteressada (ginásios), nem escolas especiais de preparação técnica e profissional".

A desarticulação existente, na época, entre o poder central e as unidades da federação acentuou as diferenças e a dualidade, características da educação brasileira, cujos efeitos são sentidos ainda hoje. Frutos de uma sociedade escravocrata, o ensino profissional e, especificamente, o normal eram destinados à camada mais carente da população e ficavam a cargo dos estados que os mantinham sozinhos, sem a interferência direta da União.

No âmbito do ensino profissional, a criação, através do Decreto n.º 7566/1909, das já mencionadas Escolas de Aprendizes e Artífices fez com que a aprendizagem ficasse restrita ao conhecimento empírico, tendo em vista a carência de base teórica dos mestres de ofício. Segundo Peterossi (1994), as escolas de Aprendizes e Artífices contavam com dois tipos de professores, a saber: os normalistas e os recrutados diretamente das fábricas, que não possuíam, portanto, os conhecimentos teórico-técnicos e pedagógicos demandados.

Constata-se, nessa época, o surgimento de um crescente clima de euforia em relação à educação, como instrumento para a promoção de reformas sociais. Segundo Nagle (1974, p. 218) "a preocupação com a escola normal inicia-se como resultado da simples expansão da escola primária, isto é, decorre do fenômeno do entusiasmo educacional".

⁹ AZEVEDO, Fernando. *A educação entre dois mundos*. São Paulo: Melhoramentos,[19__]. v. XVI, p.176.

Assim sendo, sob a perspectiva de se formar um profissional de ensino voltado para o atendimento às exigências em relação às novas funções do ensino primário, são criadas as denominadas "escolas-modelo" ou "escolas de aplicação", que funcionavam como verdadeiros laboratórios, destinados à prática dos futuros professores, sem, no entanto, voltarem-se para a pesquisa no campo educacional.

Entre as reformas empreendidas nessa época, pode-se citar o exemplo de Minas Gerais, no qual se destacam as realizadas por Francisco Campos, durante o governo de Antônio Carlos Andrada, que, considerando a educação escolar como o cerne do progresso social, ressaltava a importância da formação do professor e da expansão da instrução primária.

Segundo Peixoto (1983, p.89) pode-se perceber, na reforma empreendida por Francisco Campos, "a influência da Escola Nova e do "otimismo pedagógico"¹⁰, tendência que, na década de 20, passou a orientar as discussões dos problemas educacionais brasileiros".

A formação dos mestres, como toda a educação nacional nesse período, foi muito influenciada pela concepção positivista que priorizava uma capacitação de cunho mais científico. Passaram a ser privilegiadas, nos currículos dos cursos de formação docente, em Minas Gerais, as disciplinas que viabilizavam uma base pedagógica para subsidiar a atuação do professor, assim como os conteúdos científicos. Com esse objetivo, foram introduzidas disciplinas tais como: Psicologia Educacional, Biologia e Higiene e Metodologia e Prática Educacional, de acordo com Peixoto (1983).

Nessa época, dada a escassez de professores devidamente preparados e tomando-se como modelo o ensino normal, foram desenvolvidas iniciativas isoladas de preparação docente para o ensino profissional, tais como a promovida pela prefeitura do Distrito Federal (Rio de Janeiro), em 1917, que fundou a Escola Normal de Artes e Ofícios "Venceslau Brás", com o objetivo de capacitar professores, mestres e contramestres das instituições de ensino profissional e os professores de trabalhos manuais, para as escolas primárias, segundo Peterossi (1994).

¹⁰ Conforme nota dessa pesquisadora, essa expressão é utilizada por Jorge Nagle (1974) a fim de denominar a tendência na abordagem dos problemas educacionais, nos anos 1920.

Em 1919, essa escola foi transferida do âmbito da municipalidade para o federal, vinculando-se ao Ministério da Agricultura. Entre outras metas, essa medida visava melhorar a capacitação docente, em nível nacional, para essa modalidade de educação, isto é, o ensino profissional.

A Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás que era, até 1921, exclusivamente masculina, passou, a partir de então, a ofertar uma seção de “Prendas e Economia Doméstica”, destinada às mulheres, de acordo com Fonseca (1961).

Uma outra iniciativa de preparação sistematizada de docentes para o ensino profissional data de 1931, no estado de São Paulo, com a instalação de cursos de aperfeiçoamento, destinados à formação de professores nas próprias escolas profissionais, ministrados aos seus egressos, que manifestassem o interesse de lecionarem no ensino profissional.

Em síntese, a primeira fase da República constituiu-se como uma época em que foram fomentadas discussões, propostas e debates acerca da educação, que se coadunaram em realizações mais efetivas, em nível nacional, ocorridas a partir da Revolução de 1930 e da Primeira Guerra Mundial. A crescente industrialização e o processo de urbanização, desenvolvidos, na época, incrementaram a expansão da educação escolar, como forma de fornecer os aportes necessários à expansão do capitalismo e ao desenvolvimento econômico do país.

A partir da Revolução de 1930, foram acirradas as discussões acerca de aspectos culturais, educacionais e políticos referentes à realidade nacional e, também, mostrando a necessidade de uma reforma mais ampla da educação, foi elaborado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, em 1932, que representou uma iniciativa dos denominados profissionais da educação, que levantavam a bandeira da escola pública, laica e gratuita. Nesse documento, a educação é vislumbrada como um caminho indispensável para o desenvolvimento da nação. Nele, pode-se perceber a vinculação da escola ao meio social e a necessidade de se conceber a educação como um direito e como dever do Estado. O “Manifesto” sublinhou a importância de se formular um Plano Nacional para a Educação, que viabilizasse a implantação das reformas propostas.

No Manifesto¹¹, citado por Ghiraldelli Júnior (2000), foi proposta a instauração de uma escola normal, vinculada à universidade, com o objetivo de proporcionar uma certa unidade à formação do professor.

Esse documento teve muita repercussão e era representativo da visão dos defensores do ensino público, que se "confrontavam" com os defensores da educação particular, nesse período. O "Manifesto" representou um avanço na maneira de se pensar educação, levantando proposições, que visavam orientar a ação do Estado. No entanto, ao empreender uma reflexão acerca do Manifesto, Romanelli (1984) resalta algumas incoerências nele observadas: carência de uma filosofia para subsidiar a resolução dos problemas educacionais e a não articulação dos problemas educacionais ao contexto sociopolítico e econômico.

A educação preconizada na época foi influenciada pela concepção pragmática de John Dewey, que concebia o ensino como uma forma de romper com a passividade do aluno em relação à construção do conhecimento, conferindo aos docentes um papel relevante na implementação da remodelação do sistema de ensino.

As novas exigências educativas levaram à criação do Conselho Federal da Educação, à instituição do regime universitário (organizado através do estatuto das universidades) e à organização dos ensinos secundário e comercial, por meio da Reforma Francisco Campos.

Um dos pilares dessa reforma foi a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Essa faculdade contemplava a necessidade de uma maior qualificação para o professor do ensino secundário, visando atender às novas orientações metodológicas, em relação ao ensino nacional. O ministro Francisco Campos considerava que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras poderia ser o ponto de conversão do sistema universitário, na medida em que contribuísse para a elevação do nível de cultura geral.

¹¹Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 65(150), p. 407-425, maio-ago, 1984.

Segundo Xavier (1990), um dos aspectos mais importantes da criação da referida faculdade traduzia-se na relevância da formação de professores, refletida na melhoria da qualidade do ensino secundário, destinado às elites.

De forma a atender aos interesses mais imediatos do novo contexto social e respeitando a incipiente tradição universitária no país, Campos explicitava, como sendo fundamental, a capacitação didática dos docentes, para a implementação da investigação científica no seio das universidades. Ressalta-se que a articulação entre produção cultural e formação docente e entre pesquisa e formação didática encontravam-se em estado muito incipiente.

Nesse sentido, Xavier (1990, p.98) destaca, referindo-se à Exposição de Motivos de Francisco Campos¹² que

“[...] embora admitisse a importância da investigação científica, e mesmo que essa fosse a função básica da universidade moderna, considerava realisticamente que um país atrasado não poderia, senão pretensiosamente, procurar atingir essa fase pulando etapas”.

É relevante destacar que as lacunas apontadas entre a formação docente e a pesquisa científica ainda não conseguiram ser superadas devidamente.

A Reforma Francisco Campos levantou a possibilidade de intervenção do poder central nos estados, no que se refere à educação, visto que ela foi implantada em todo o território nacional (ROMANELLI, 1984). No entanto, significou, numa perspectiva de análise conjuntural, uma resposta dada devido à pressão das elites, que buscavam a continuidade de um ensino seletivo, a permanência da dualidade e, principalmente, a sedimentação da desigualdade social.

A Constituição de 1934, representativa de avanços em relação aos princípios educacionais no Brasil, tornou obrigatório o concurso público para admissão ao magistério e procurou contemplar algumas propostas presentes no Manifesto dos Pioneiros.

¹² Exposição de Motivos do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931. In: *Diário Oficial da União* de 1º de maio de 1931, p. 6.949.

Data dessa época a criação da Universidade de São Paulo, na qual a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tornou-se a responsável pela formação docente para o nível de segundo grau. É importante destacar que, até então, os professores para o ensino secundário eram recrutados junto ao clero e aos profissionais liberais; por outro lado, para o ensino profissional, eram recrutados normalistas e trabalhadores de fábricas ou oficinas, o que conferia à sua atuação um caráter empírico, voltado pragmaticamente para o mundo do trabalho.

Com a implantação do Estado Novo e a vigência de uma nova Carta Constitucional, constatou-se um gradual avanço na formação docente para o ensino profissional, principalmente após a implementação da Reforma Capanema, em 1942 que continha a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Segundo Romanelli (1984), essa legislação realçou a necessidade da oferta de uma formação específica para o professor do ensino profissional, instituindo como *locus* para essa formação o próprio ensino industrial.

Assim, a Reforma Capanema institucionalizou a dualidade estrutural na educação profissional e a consagrou no que se refere à formação dos seus docentes. É possível perceber que as trajetórias do ensino profissional e da formação dos seus docentes refletem a mesma raiz dual que marca o contexto social e cultural brasileiro ao longo da história.

Nessa época, observou-se um crescimento no número de professores leigos, como relata Romanelli (1984), devido, em parte, às limitações impostas em relação à idade daqueles que poderiam freqüentar o Curso Normal e à exigência de uma carga de conhecimentos práticos, essenciais à docência no ensino profissional. Esses fatores impediram que, muitos dos que lecionavam tivessem acesso a uma capacitação adequada, continuando, assim, a exercerem a profissão como um sacerdócio, quase que como uma "profissão de fé".

Segundo Peterossi (1994, p.72), a "Lei Orgânica de 1942 consagra a necessidade dos Professores do Magistério Profissional receberem informações específicas, ao mesmo tempo que delega ao próprio ensino industrial essa incumbência".

Em 1946, com a criação da CBAI (Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial) introduziu-se a prática, cada vez mais usual, da oferta de cursos de preparação pedagógica, de caráter não obrigatório no interior das escolas técnicas. Tais cursos, porém, conferiam àqueles que os concluíam a preferência para promoções, provimentos, etc., de acordo com Peterossi (1994).

Na LDB n.º 4024/61 foi reiterada a necessidade de uma formação especializada para o docente da educação técnica, conforme o seu artigo 59: " A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores das disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica".

Essa LDB de 1961 previu, ainda, para o exercício da docência do ensino profissional, o exame de suficiência, como uma solução emergencial; além disso, viabilizou que os profissionais egressos de cursos superiores correspondentes ou de cursos técnicos lecionassem as disciplinas específicas do ensino técnico.

O contexto social, político e econômico da época levou ao crescimento da demanda para as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e a ênfase dada anteriormente, ao *saber desinteressado*, que caracterizava seus cursos, voltou-se, então, para a capacitação para o exercício profissional, sobretudo, para a formação docente.

Por outro lado, acirrou-se o debate acerca da competência em relação à oferta de cursos de formação de professores para a educação técnica. Questionava-se em que instância ela deveria permanecer: nas Diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Agrícola ou na Diretoria de Ensino Superior.

De acordo com Peterossi (1994), esse processo dirimiu-se somente em 1967, quando da veiculação do Parecer CFE 12, que definiu a formação docente para a educação técnica como especial, cujos cursos deveriam ser organizados em um nível superior em relação ao médio, mas sem uma vinculação obrigatória com o ensino superior.

Dessa forma, respeitada a equivalência entre o ensino médio propedêutico e o técnico, privilegiou-se a dicotomia na formação dos docentes para tais ramos, quanto ao *locus* e a natureza da formação.

A regulamentação dos cursos, passou então, a se fazer de maneira fragmentária, visto que eram contemplados, em separado, os ramos técnicos, industrial, comercial e agrícola.

Posteriormente, a Carta Magna de 1967, conforme enfatiza Cury (2000), ao estender a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino público para oito anos e retirar a vinculação orçamentária, fez com que se criasse um impasse em relação à origem dos recursos necessários para se processar a expansão da rede pública. Segundo Cury (2000,p.574),

"[...] o corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho. Tendo que haver mais professores para fazer frente à demanda, os sistemas reduziram os concursos e impuseram como norma os contratos precários. Os profissionais "veteranos" não puderam requalificar-se e muitos "novatos" não estavam preparados para enfrentar o novo perfil de aluno provindo de classes populares". (Cury, 2000, p. 574)

No ano de 1968 foi promulgada a Lei n.º. 5540/68 que instaurou a Reforma Universitária, promoveu o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, e instituiu as Faculdades de Educação, responsáveis pela formação dos professores também para o ensino secundário. As licenciaturas passaram a exigir 480 horas, distribuídas em dois semestres ou um ano, devendo conter as disciplinas: *Psicologia da Educação I e II; Didática; Prática de Ensino I e II e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*.

Nesse período, a instituição das "licenciaturas de curta duração", acirrou a precariedade da formação docente. Por outro lado, a formação dos denominados "professores polivalentes", que visava ao atendimento das demandas de regiões carentes, comprometia a qualidade do ensino, segundo Werebe (1994).

Para Gatti (1987) as "licenciaturas curtas" incorreram em proposições que geraram a superficialidade, tanto dos conhecimentos das áreas específicas quanto do campo didático-pedagógico. Contudo, mesmo as "licenciaturas plenas" careciam de uma maior articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, gerando problemas que comprometiam a qualidade e a valorização da formação de professores, no campo universitário.

A reforma da educação superior realizada através da mencionada Lei n.º 5540/68, reafirmou a necessidade de que a formação de professores, inclusive para o ensino profissional, fosse feita no âmbito do ensino superior. Pouco preparadas para atenderem a esse dispositivo legal, as universidades não supriram a demanda; tal fato refletiu-se no Decreto-Lei n.º 464 que admitia o Exame de Suficiência, para a habilitação de professores nessa modalidade de ensino.

Em 1969, é proposto pela Diretoria de Ensino Industrial ao ministro da Educação e Cultura um plano para a formação de professores para o ensino profissional, alicerçado em dois esquemas: um para graduados no ensino superior, com conteúdos pedagógicos e outro para os egressos do nível médio técnico, com conteúdos pedagógicos e técnico-especializados. Para Peterossi (1994), essa proposta, aprovada, limitou os contornos da Portaria n.º 339, de 7 de agosto de 1970 do MEC, consagrando as expressões Esquema I e Esquema II.

O Decreto-Lei n.º 616, de 9 de junho de 1969, criou o CENAFOR (Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional), instituição que se transformou no principal promotor da política de formação docente para o ensino técnico no Brasil até 1986, quando se deu o encerramento de suas atividades. O CENAFOR encarregou-se da coordenação e da supervisão de programas de capacitação de professores para a educação técnica, bem como para as atividades de pesquisa e confecção de materiais de ensino, convênios, acordos e promoção de palestras e reuniões, de acordo com Peterossi (1994).

A unificação, em 1971, das Diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Agrícola, em um único departamento, o de Ensino Médio, engendrou o início de uma política unificadora, tanto para o ensino médio técnico e propedêutico, quanto para a formação de professores.

Nesse mesmo ano, em 19 de julho, foi aprovada a Portaria n.º 432, que estabeleceu os princípios para a sistematização de uma política de formação de professores, para a educação profissional. Tal portaria veio de encontro às necessidades prementes de capacitação de professores, de maneira rápida, tendo em vista a carência destes profissionais, que se intensificou a partir das orientações normativas que universalizaram a profissionalização, em nível médio. A constituição dos

cursos tinha, portanto, o caráter da emergencialidade e receberam o título de "formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primária, secundária e terciária", com as mesmas prerrogativas dos cursos superiores regulares.

No texto dessa Portaria é estabelecida a carga horária para o currículo dos referidos cursos, divididos em dois esquemas. Assim, em seu artigo 1º, a Portaria n.º 432/71 define:

- "a) Esquema I, para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementarão pedagógica com 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 duzentas e oitenta) ou 1.480 (um mil quatrocentas e oitenta) horas."

No QUADRO 1, a seguir, estão delimitadas as disciplinas constantes de cada um dos Esquemas e suas respectivas cargas horárias.

QUADRO 1**Disciplinas/ Carga Horária dos currículos dos Esquemas I e II**

ESQUEMA I	
Disciplina	Carga horária
Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau (ensino colegial)	90h
Psicologia da Educação	90h
Didática	90h
Prática de Ensino	290h
Educação Moral e Cívica	40h
Estudo dos Problemas Brasileiros	40h
ESQUEMA II	
Área econômica primária	
Matemática	100h
Química	90h
Biologia	90h
Área econômica secundária	
Matemática	100h
Física	90h
Desenho	90h
Área econômica terciária	
Matemática	100h
Economia	90h
Administração	90h

Fonte: Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971.

Ressalte-se que a referida Portaria estabeleceu as instituições autorizadas a ministrá-los.¹³

Em 1972, com a Resolução n.º 3, de 25 de fevereiro, é constituído o Curso de Licenciatura plena para a graduação de professores de disciplinas específicas de segundo grau. Nesse sentido, as instituições que mantinham os cursos de Esquema I e II deveriam adequá-los ao novo formato requerido para a licenciatura.

¹³ Ficou delegada a ministração dos cursos ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETRGS), Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG), Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CET-UTRAMIG), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) e Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM).

Contudo, em 1978, através da Portaria Ministerial n.º 12, foram consideradas válidas, tanto as propostas de licenciatura, quanto os Cursos de Esquema I, tendo em vista que foram poucas as instituições que se dispuseram, ou que tiveram condições de ofertar esta licenciatura.

A Portaria n.º 299/82 ratifica tal posição, ao aprovar tanto a organização de cursos regulares, quanto as propostas de cursos emergenciais, desde que seguissem as determinações do Conselho Federal de Educação.

Em 1986, com a desativação do CENAFOR, a atividade de formação docente para a educação profissional foi assumida, principalmente, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro, segundo Peterossi (1994).

No *box* abaixo, apresenta-se, de maneira geral, como a experiência do CEFET-MG no que se refere aos cursos de formação de professores, foi sendo sedimentada ao longo de sua história.

O primeiro curso de graduação de professores para o ensino técnico, em Minas Gerais, foi implementado, em 1965, na Escola Técnica Federal de Minas Gerais, em convênio com o, então, Centro de Educação Técnica do Estado da Guanabara, obedecendo às diretrizes da Diretoria de Ensino Industrial, do Ministério da Educação e Cultura. Esse curso atendia aos professores da própria Escola Técnica Federal de Minas Gerais, da Escola Técnica Federal de Mineração e Metalurgia de Ouro Preto, do Colégio Técnico Industrial "Álvaro da Silveira" e do Colégio Estadual de Minas Gerais¹⁴.

A promulgação da Lei n.º. 6545, de 30 de junho de 1978, que transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná em Centros Federais de Educação Tecnológica, conferiu a eles a prerrogativa de ministrar cursos em nível superior, inclusive as licenciaturas plena e curta, para a formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do segundo grau.

Nesse mesmo ano, foi firmado um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, o CENAFOR, a Secretaria de Estado da Educação de

¹⁴ Sobre esta temática, consultar Magela Neto (2000).

Minas Gerais e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, com o objetivo de oferecer o Curso Emergencial de Licenciatura Plena para a Graduação de Professores da parte especial do currículo de 2º grau, nas modalidades Esquema I e II. Desde 1981, o Departamento Acadêmico de Educação, ao qual esses cursos estavam vinculados, vinha ministrando os referidos cursos tanto em sua sede, quanto em outras unidades da federação. (ALVES, 2001).

Em 1994, o CEFET-MG solicitou junto ao Conselho Federal de Educação o reconhecimento dos cursos ofertados, no que foi atendido, através da Portaria n.º 1835, de 29 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação e do Desporto.

Esses cursos funcionaram até 1997, quando houve a revogação da Portaria n.º 432/7 e entrou em vigor a Resolução CNE/CP n.º 02/97, pela qual foram criados 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 técnico.

Por tudo o que foi exposto, pode-se constatar uma carência, ao longo da história da educação no Brasil, de políticas públicas definidoras para a formação de professores da educação profissional. As políticas para esse campo, de modo geral, vêm respondendo às emergências impostas pelo contexto social e econômico, sem se embasarem em um planejamento adequado, que garanta a sua relevância junto à sociedade e ao setor produtivo.

Vale ressaltar que a "passagem do setor produtivo para a sala de aula necessita ser acompanhada de alguma forma de preparo. Para transmitir basta saber, para ensinar exige-se uma nova prática que vá além do posto de trabalho e se insere na realidade social". (PETEROSSO, 1994, p.126).

Os pressupostos que subsidiaram a promulgação da Lei n.º 9394/96 e seus desdobramentos na área da formação dos docentes para a educação profissional, bem como a regulamentação de seus artigos e de outros documentos normativos pertinentes serão explicitados no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

POLÍTICAS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 O cenário brasileiro contemporâneo: influências sobre as políticas públicas educacionais

As novas bases que caracterizam a organização da sociedade, da produção e da economia refletem-se por meio de profundas alterações no âmbito do sistema educacional, sobretudo, mediante a adoção de políticas públicas que se coadunam com as novas ordens política, econômica e social vigentes.

Nesse sentido, é possível se observar, principalmente, a partir da década de 1980, transformações e ressignificações de conceitos e paradigmas, que vêm reforçar as características do capitalismo, em mais uma de suas crises cíclicas. Esse processo potencializa-se com a incorporação de uma concepção de organização econômica traduzida na proposta neoliberal e na tríade: pós-modernidade, globalização e novas tecnologias (CHAUÍ,1994).

Ancorada, basicamente, nas teorias desenvolvidas por Hayek e Friedman¹⁵, a concepção neoliberal, conforme Oliveira (2001, p.100):

"[...] por um lado, se constitui como uma forma de poder extremamente vigorosa, constituída por um conjunto de estratégias político-econômicas e jurídicas, que buscam alternativas frente à crise capitalista contemporânea. Por outro lado, propõe um projeto de modificação ideológica das organizações sociais, buscando especialmente a veiculação de um novo senso comum que legitima as propostas de reforma, defendidas pelo segmento dominante".

Segundo Gentili (2001, p.239), trata-se de uma nova ordem cultural, regulada pela lógica de mercado e na qual se acentuam, a dualização e a marginalização de setores cada vez mais numerosos da população. Nessa perspectiva, o Estado é considerado elemento fundamental, quando passa a "exercer a violência para garantir a violência de mercado".

A educação, neste contexto, tem funcionado como elemento regulador, na medida em que assume a função de mediadora nos processos de acumulação capitalista,

¹⁵ Para uma análise mais detalhada acerca dessas teorias, consultar HAYEK (1987); FRIEDMAN (1980); WAINWRIGHT (1998).

justificando as políticas eqüitativas, traduzidas pelo princípio da meritocracia. Nessa dimensão, rearticula-se o conceito de cidadania que é substituído pelo de consumidor, mais adequado à atual configuração da educação como bem material e não como possibilidade emancipatória do homem politizado e socialmente engajado.

Assim, conforme enfatiza Oliveira (2001, p.53),

"[...] constata-se, também, que a propaganda modernização e o processo imposto pelas novas formas de sociabilidade capitalista no campo produtivo elevam a educação como centro gravitacional dos interesses do empresariado e do governo, sendo que esse assume, mais do que nunca, a função de executor das exigências do capital nacional, e principalmente, do internacional."

Segundo Gentili (2001, p.243), nas sociedades de mercado "a educação transforma-se – apenas para as minorias – em um tipo específico de propriedade", o que pressupõe direitos de utilização, de venda ou de posse, como fatores passíveis de produzirem geração de renda.

Nesse cenário marcado pela globalização¹⁶, pelo anunciado "fim das fronteiras", assiste-se ao resgate de antigas concepções, revestidas com novas roupagens, tais como a Teoria do Capital Humano e o Tecnicismo, tanto mais presentes, quanto maiores as desigualdades e a diferenciação social, das quais advém a crença de que os indivíduos, com seus próprios talentos e méritos, deveriam atingir o sucesso ou estariam fadados à marginalização e à excludência social.

Sintonizadas com esse novo quadro econômico, social, político e cultural, assiste-se à incorporação das denominadas novas tecnologias ao processo de produção, por meio da substituição das tecnologias de base mecânica, pelas de base microeletrônica. Essa transformação no arcabouço tecnológico vem causando impactos na sociedade e dimensionando um novo perfil para a força laboral, baseado na flexibilidade e em plena consonância com as exigências da "nova" divisão internacional do trabalho.

Kuenzer (1999b) adverte que as mudanças na organização do trabalho e do processo produtivo, têm provocado o acirramento da precarização do trabalho, sobretudo, em decorrência da polarização das competências, pela qual somente alguns

¹⁶ O processo de globalização, no qual, em termos teóricos, são unificadas as fronteiras, concorre para que sejam acentuadas as desigualdades e a exclusão sociais. Nesse sentido, Ianni (1997) enfatiza que a globalização tem encoberto a polarização entre os países periféricos e os centrais.

alcançarão a denominada educação de "novo tipo", de qualidade e que prepare para o desafio do trabalho, na contemporaneidade.

Ligado ao exposto, tem-se estabelecido um arcabouço de mudanças sociais embasadas, sobretudo, na perspectiva pós-moderna, na qual a educação vai perdendo a sua característica emancipatória e constituindo-se como mercadoria, em que prevalece a formação de competências essenciais à competição imposta pelos mercados internacionais.

Conforme Silva (1992, p.62),

“[...] atrelada ao sistema produtivo, a escola perde a capacidade de cultivar a interrogação da vida e da existência na perspectiva de idéias historicamente valorizadas. Em lugar de valores permanentes, ela prioriza a performance e o circunstancial, treinando a juventude para puxar alavancas e acionar botões, ou seja, forma competências e não mais ideais.”

Nesse sentido, a pós-modernidade conduz a uma perspectiva pontual e utilitária do conhecimento, e enfatiza o momento atual, em detrimento de uma concepção histórica em relação ao mesmo.

No que se refere às políticas educacionais implementadas no Brasil, na contemporaneidade, percebe-se uma organicidade em relação à lógica neoliberal e pós-moderna, que conta com os aportes de agências financeiras internacionais (Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento), que, segundo Cunha (2000b), promovem a homogeneização de referências técnicas e intelectuais, generalizando o que deveria ser particular.

Com efeito, desde o início da década de 1990, principalmente a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, o Banco Mundial vem se tornando o intelectual orgânico das políticas educacionais, orientando esse campo nos países periféricos, com o consentimento dos gestores das políticas públicas, que, na maioria das vezes, acabam fazendo certas adaptações às necessidades e peculiaridades desses países. Nesse sentido, a educação profissional e a formação de professores no Brasil, focos deste trabalho, vêm sofrendo inúmeras reformulações.

Oliveira (2002b, p.261) destaca que,

"[...] para o capital manter seu processo de reprodução e, ao mesmo tempo, assegurar sua hegemonia planetária, torna-se necessário eleger, em nível global, sujeitos capazes de exercer o papel de organizadores intelectuais do grande capital. Ou seja, para os países mais pobres, agências multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, são representantes de ações de coação mas, também, numa relação de identificação e de proximidade ideológica com os governantes, conseguem ver seus projetos civilizatórios materializados".

Nesse sentido, Ferretti (2002, p.346) enfatiza que,

"[...] pode-se afirmar, com cautela, que no momento atual, políticas referentes a diferentes setores da vida nacional são, de certa forma, expressão também de forças internacionais, mas não são, por outro lado, inteiramente determinadas por elas."

Assim, as políticas implementadas na atualidade se constituem como a expressão da ação de agências internacionais, mas, reitera-se, não sem a anuência e a interferência direta dos gestores nacionais da área educacional.

Em síntese, a análise das reformas empreendidas no campo da educação profissional e da formação dos seus docentes não pode se concretizar sem uma compreensão do cenário no qual se inserem.

2.2 A Reforma da Educação Profissional: princípios normativos e desdobramentos no ensino técnico

Conforme explicitado, as políticas educacionais hoje implementadas no Brasil sofreram influência das decisões emanadas da Conferência Mundial de Educação para Todos. Entre outras proposituras, passou-se a priorizar as denominadas Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAs), centradas na concepção do "Aprender a aprender", que se traduz, sobretudo, em quatro premissas: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, segundo Arce (2001).

No Brasil, o reflexo dessas orientações para a educação foram contempladas na elaboração da LDBEN n.º 9394/96. Essa legislação significou o marco de inúmeras

reformulações no quadro educacional brasileiro, destacando-se, de acordo com o foco deste trabalho, a educação profissional e a formação dos seus docentes.

A Lei¹⁷ em apreço, promoveu uma cisão entre a Educação Profissional e o Sistema Nacional de Educação, destinando a ela um capítulo à parte (Capítulo III), e estabelecendo no seu artigo 42 que as escolas técnicas deveriam oferecer cursos especiais, abertos à comunidade, independente do nível de escolaridade, visando, principalmente, capacitar de forma aligeirada, uma força laboral para trabalhos informais e precarizados.

Em abril de 1997, com a vigência do Decreto n.º 2208¹⁸, que determinou a Reforma da Educação Profissional, essa modalidade de ensino passou a se estruturar nos níveis: *básico*, destinado à qualificação de profissionais, independentemente de sua escolaridade, constituindo-se como uma modalidade da educação não-formal; *técnico*, para os alunos matriculados ou egressos do ensino médio; e *tecnológico*, destinado aos egressos do ensino médio, conferindo-lhes o diploma de tecnólogo, em nível superior. Em seu artigo 5º, o referido Decreto elimina a integração entre os ensinos médio e profissional e determina que a conclusão do ensino médio deve ser a condição para a obtenção da certificação em nível técnico. O ensino profissional passou a ser estruturado sob a égide da flexibilidade, podendo ser ofertado através de módulos independentes, que podem levar à certificação terminal ou a certificações parceladas de qualificação profissional. Assim, é o conjunto de certificados exigidos para uma determinada habilitação (somando todos os módulos), que corresponderá à certificação conclusiva do curso profissional de nível técnico e deverá ser expedida pela instituição na qual o aluno concluir o módulo final.

¹⁷ O PL 1603/96, específico para a educação profissional, precedeu a promulgação da LDB, mas foi retirado do Congresso, sob a justificativa de que estaria em dissonância com a mencionada Lei maior. Contudo, Militão (1997) enfatiza que o Decreto que o substituiu (Decreto n.º 2208/97), na verdade, o reproduz, promovendo apenas modificações pontuais. Conforme a pesquisadora, o verdadeiro motivo da exclusão do PL foi a forte reação das comunidades dos CEFETs às suas determinações. Assim, com o Decreto, os questionamentos seriam encerrados, restando apenas o seu cumprimento.

¹⁸ Sabe-se que a SEMTEC (Secretaria do Ensino Médio e da Educação Tecnológica) elaborou, em 2003, uma Proposta de Decreto para substituir o Decreto nº 2208/97. Em síntese, essa proposta apenas abre a perspectiva de a educação profissional poder ser integrada com o ensino médio, embora viabilize também as formas anteriores. Essa Proposta de Decreto pode ser encontrada no Anexo J e foi obtida na 26ª Reunião da ANPED, que ocorreu em outubro de 2003.

Posteriormente, em maio de 1997, foi veiculada a Portaria nº 646 que determinou o prazo de quatro anos para a implementação da citada Reforma. Nessa Portaria, ficou estabelecido que as Instituições Federais de Educação Tecnológica deveriam ofertar a metade de vagas para o ingresso no âmbito do ensino médio, tendo como referência o número oferecido em 1997. Estipulou, também, o aumento de, no mínimo, 50% da oferta de vagas para a educação profissional, em um prazo de cinco anos.

Com a finalidade de atender aos dispositivos emanados dessa legislação, Gariglio (2002) explica que, no CEFET-MG, ocorreu uma desestabilização espaço/temporal, interferindo na relação entre professores e alunos e na articulação das disciplinas e dos materiais, o que gerou alterações pedagógicas e administrativas, sobretudo, em relação à qualidade do ensino ministrado nessa instituição, na medida em que houve a desarticulação da educação tecnológica, consubstanciada na integração entre educação geral e profissional.

Dessa forma, foi conferido um caráter pontual e pragmático à educação profissional, fragmentando-a e, especialmente, desvinculando-a da concepção de educação tecnológica, anteriormente priorizada, na instituição.

Segundo Oliveira (2000, p.42), a já mencionada educação tecnológica, envolve, entre outros aspectos,

“[...] o compromisso com o domínio, por parte do trabalhador, dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo da atividade humana”.

Essa pesquisadora explicita que a educação não deve restringir-se às fronteiras da denominada pós-modernidade, limitada pelo mercado de trabalho, devendo fundamentar-se “nos processos educacionais da prática social em que o trabalho concreto produtivo e reprodutivo da existência humana material e sócio-cultural aparece como propriedade fundamental” (OLIVEIRA, 2000, p.43).

Em pesquisa realizada no CEFET-MG, Oliveira (2001) ressalta que, a concepção de educação tecnológica trabalhada pelos professores da instituição, antes da Reforma da Educação Profissional, estava fundamentada em pressupostos das teorias de Marx e Gramsci.

Em termos de Marx, para Oliveira (2001, p.27):

“[...] procurou-se resgatar os seguintes pressupostos: trabalho como princípio educativo, politécnica, isto é, formação técnica ampla; articulação entre teoria e prática; formação omnilateral do homem, que busca formar o “homem novo”, que reúne em si, tanto habilidades manuais, quanto intelectuais, tanto capacidade produtiva, quanto possibilidade de fruição, harmonizando tempo de trabalho e tempo livre”.

No que se refere a Gramsci, a referida pesquisadora aponta que

“[...] busca-se contemplar, sobretudo, esses princípios: escola unitária, que vincula o fato educativo não apenas, ao fato político, mas também ao fato da produção e do trabalho; antiespontaneísmo e priorização de uma educação baseada na disciplina; princípio educativo baseado na cultura na qual o trabalho é a categoria fundamental”.(OLIVEIRA, 2001, p.28).

O processo de desmantelamento da educação tecnológica e, conseqüentemente, do *ethos* dos CEFETs, tem continuidade em 1999, quando foram definidas as orientações que ajudaram a desenhar uma nova identidade da educação profissional, com a aprovação do Parecer nº 16 da Câmara de Educação Básica e, posteriormente, da Resolução nº 04/99, que estabelecem as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Tais orientações normativas, reforçaram a política governamental para a educação profissional, vinculando, ainda mais, o nível técnico às demandas do mercado de trabalho, devido, sobretudo, a um currículo baseado na denominada noção das competências.

Bueno (2000), ao analisar as políticas de capacitação para a educação profissional de nível técnico, alerta para o fato de que o difundido "modelo de competências", visa atender às necessidades do setor produtivo, priorizando as capacidades pessoais, traduzidas no "saber ser" e as capacidades operativas (saber fazer), em detrimento das capacidades teórico-conceituais e da formação para a cidadania.

Segundo Bueno (2000, p.159):

“[...] Ao centrar-se mais no indivíduo do que nas relações de produção, a idéia de competência fragiliza as mediações capital/trabalho e tende a enfraquecer a resistência do trabalhador pela retórica da superação de tensões e choques de

interesses presentes nessa relação. Distancia-se, assim, da concepção de qualificação humana expressa no desenvolvimento omnilateral do ser humano, orientado para a satisfação de suas múltiplas necessidades históricas".

Pode-se afirmar, analisando os documentos legais, que a lógica das competências aparece como o elemento norteador do currículo da educação profissional. Segundo Oliveira (2002a), essa expressão regulamenta a orientação didática dessa modalidade de ensino, que se desenvolve a partir da noção de ensino *por* competência, ao contrário do ensino *para* a competência.

Oliveira (2001) compartilha dessa posição, ao explicitar que a noção de competências é utilizada, atualmente, como referência e instrumento de comparação e avaliação do desempenho de trabalhadores, associada a características básicas, adquiridas no processo de capacitação, que preconizam a identificação entre os processos produtivos e a organização curricular, por meio do privilegiamento da ação.

Portanto, realizando a mediação entre o setor produtivo e um conhecimento pragmático, traduzido na noção de competências, a escola vem atendendo às demandas do mercado de trabalho, não quando tenta diretamente exercer as suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado as suas outras funções sociais relacionadas à aquisição de um saber crítico sobre a sociedade do trabalho alienado, pois, não preparar para se fazer à crítica do trabalho alienado, é preparar para ele, segundo a visão de Paro (1999).

Com efeito, privilegiando o atendimento às demandas do mercado de trabalho, com seus interesses práticos e imediatos, a escola legitima e perpetua as diferenças sociais, contribuindo, assim, para a sua consolidação. Dessa forma, preparando de maneira igual, os desiguais, a escola trata de cristalizar as diferenças, maximizando as funções de cada um, segundo a sua origem social, isto é, como líderes ou como operários, de acordo com Gramsci (1978).

Kuenzer (2000, p.26), analisando o atual modelo de educação profissional, enfatiza que:

"[...] essa política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão aos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Nesse sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o

maior número possível de trabalhadores corresponde à renúncia à produção científica, o que equivale a dizer, à construção de um projeto soberano de nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política".

Segundo a mencionada pesquisadora, os documentos legais que promoveram a Reforma da Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio, ao se definirem em favor de uma pretensa "escola única" de ensino e de uma nova educação de nível médio de cunho tecnológico, desconsideraram:

"[...] a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital".(KUENZER, 2000, p..21)

Na verdade, no discurso oficial, propaga-se a extinção da dualidade estrutural no âmbito da reorganização curricular, mas o que se conseguiu foi reforçá-la, visto que ela tem as suas raízes na organização da sociedade e na diferenciação entre trabalho manual e intelectual, não podendo, portanto, ser resolvida, exclusivamente, no âmbito da esfera escolar.

De acordo com Oliveira (2000, p.46):

"[...] a despeito de todo o visível esforço de argumentação no sentido de que se estaria propondo uma escola unitária e tecnológica para todos, no contexto das novas características dos setores produtivo e de serviços, sobretudo pelas definições e procedimentos de organização da estruturação curricular propostos, não há como negar, um ponto nevrálgico: o reforço à denominada dualidade estrutural, historicamente presente no Ensino Médio e que implica trajetórias escolares diferentes, hierarquizadas, de qualidade diferente, para clientela diversificadas, cujas diferenças não são, por certo, explicadas por competências que elas trazem, com base em critérios naturais e/ou de esforço e mérito individuais."

No Parecer CNE/CEB nº 16/99, reitera-se o discurso de que a melhoria da qualidade da educação profissional está estreitamente vinculada a uma educação básica de qualidade. Entretanto, a experiência brasileira contradiz essa falácia, visto que a educação básica pública que vem sendo ofertada, atualmente, não tem correspondido aos quesitos da qualidade, configurando-se como precária, tanto em

termos de atendimento às demandas da população, principalmente a mais carente, quanto no que se refere à possibilidade de oferta de uma formação geral, que privilegie a construção do conhecimento e a autonomia intelectual do cidadão. Nessa perspectiva, da maneira como vem sendo tratada, a educação básica na esfera pública, em especial no campo do ensino médio, não está, de modo geral, oferecendo as condições para uma formação integral de qualidade e, por conseqüência, a educação profissional fica sem os pressupostos necessários para a formação do sujeito crítico, nos âmbitos societário e produtivo.

Nessa esteira, Oliveira (2001, p.78) esclarece que

"[...] a primeira das questões, a ser avaliada, centra-se na premissa levantada, de que a educação profissional deve ser sustentada, por uma "sólida educação de base", como ocorre em outros países. Acontece que a educação brasileira, nos níveis fundamental e médio, no âmbito da rede pública, via de regra, tem se caracterizado pela baixa qualidade de ensino, pelos altos índices de fracasso escolar, pelo descaso do poder governamental, pela carência de condições adequadas ao exercício do magistério, tanto no âmbito das condições de trabalho, quanto no salarial."

Retornando, mais especificamente à Reforma da Educação Profissional, Kuenzer (1999a), explicita os três aspectos principais que fundamentaram a sua lógica:

- a) a quebra do princípio da equivalência entre níveis e modalidades de ensino, retomando-se a dualidade estrutural, ao estabelecer a ruptura entre o saber acadêmico e o saber para o trabalho;
- b) a substituição da educação geral pela educação profissional, apontando para a possibilidade de emprego, por meio de cursos pontuais destinados à qualificação de trabalhadores; e
- c) a racionalidade financeira, centrada no binômio custo/benefício, em relação à educação profissional. Essa premissa está em consonância com as perspectivas das agências financeiras internacionais, que sugerem o incremento dos investimentos em ensino fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino e, especialmente, da educação profissional, considerada como de alto custo, principalmente a ministrada pelos CEFETs, quando comparada com o valor disponível para a formação do aluno de nível médio, nas Redes Estaduais de Ensino.

Ligado ao exposto, Cury (2002, p.26) ressalta que:

"[...] A educação profissional tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída. É nesta disjunção organizacional que ganha sentido o discurso e as práticas das parcerias que, sem negar seu caráter supletivo, não pode assumir função primordial cabível aos poderes públicos."

Deve-se enfatizar que, norteados projetos na área da educação profissional no Brasil, os organismos internacionais, sobretudo o BID, vêm estabelecendo novas orientações, como foi exposto, para essa modalidade de ensino, entre as quais se destaca o processo de sua privatização.

Nessa perspectiva, o MEC, em parceria com o Ministério do Trabalho, formulou, também, o PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), com o objetivo de orientar a implementação da Reforma. Esse Programa, financiado com recursos do MEC (25%), do FAT (25%) e do BID (50%), tem como finalidades básicas: a separação formal entre o ensino médio e a educação profissional; a ampliação e a diversificação da oferta de cursos nos níveis básico, técnico e tecnológico; o ordenamento de currículos sob a forma de módulos, entre outras. O PROEP instituiu, ainda, a gradual transformação das Instituições Federais de Educação Tecnológica em Centros de Referência para o desenvolvimento da educação profissional que têm, entre outras funções, a de promover a capacitação de professores, através de estágios em empresas. Essa medida poderá vir a aumentar, ainda mais, a precariedade e o aligeiramento da formação tanto do técnico, quanto dos docentes dessa modalidade de ensino, na medida em que se privilegia o aspecto prático, em detrimento do teórico.

Oliveira (2001) explicita que, no CEFET-MG, a Reforma da Educação Profissional vem acarretando, entre outras conseqüências: a preterição da qualidade do ensino; o afastamento do Estado no que se refere ao financiamento da educação profissional; a diminuição das vagas para o ensino médio; a instauração de novos planos de curso construídos, a partir da noção de competências, visando atender às necessidades do setor produtivo, cuja orientação segue os princípios do tecnicismo, com nova roupagem; a precarização da situação orçamentário-financeira; a instauração

de um processo de extinção da carreira docente e o aumento dos índices de fracasso escolar, principalmente nos cursos de concomitância externa¹⁹.

Além disso, observa-se, no CEFET-MG, que a desarticulação da concepção de educação tecnológica, refletiu-se, também, na carência de integração das atividades docentes, isto é, entre os professores do ensino médio e os da educação profissional.

Gariglio (2002), constatou que a priorização dos cursos de concomitância externa aumentou a incidência da reprovação dos alunos no CEFET-MG. Em face dessa realidade, esses alunos vêm optando apenas pelo ensino médio, necessário para a obtenção do diploma e conseqüente continuidade de estudos, abandonando a educação profissional. Além disso, os alunos provenientes da concomitância externa apresentam dificuldades de se adaptarem ao ensino nas oficinas e laboratórios, tendo em vista que não possuem os conhecimentos prévios necessários ao ensino técnico e, geralmente, nas instituições na qual estão cursando, ou já cursaram o ensino médio, o ensino é bastante precário em termos de qualidade teórico-conceitual e de infraestrutura escolar.

Bueno (2000) ressalta a dificuldade encontrada pelos alunos das camadas populares, matriculados, sobretudo, nos cursos noturnos, de manterem a assiduidade às aulas, o que leva ao adiamento da sua formação profissional, devido às dificuldades de adequá-la ao estudo concomitante, em nível médio. Nessa perspectiva, Oliveira (2000, p.47) destaca que são muitos os obstáculos encontrados por este público, visto que, "a não integração na escola entre tempos e espaços de formação profissional não favorece essa continuidade, e sequer a sua sólida formação profissional para o exercício necessário de atividades produtivas".

Assim, a Reforma da Educação Profissional, como foi enfatizado, vem causando impactos no CEFET-MG. Nesse sentido, deve-se realçar a oferta de um "cardápio", cada vez mais variado de cursos pontuais e específicos, principalmente no nível básico, a fim de atender às disposições legais e às demandas do mercado. Dessa forma, a citada instituição vem fazendo parcerias e obtendo financiamentos privados, para

¹⁹ Na instituição, são ofertados: a concomitância interna (o aluno cursa o ensino médio e o profissional, no CEFET-MG); a concomitância externa (o aluno cursa o ensino médio em instituição estadual, municipal ou particular e o profissional, no CEFET-MG) e o pós-médio (para aqueles que já concluíram o ensino médio e estão cursando o ensino profissional no CEFET-MG).

garantir a sua sobrevivência, tendo em vista que ela tem sofrido restrições orçamentárias, que trazem desdobramentos na prática pedagógica e na concepção sociohistórica de educação, construída ao longo de sua trajetória.

Nessa perspectiva, Cunha (2000a, p.263-264) tece uma análise da educação profissional ofertada pelo SENAI e pelos CEFETs e das políticas públicas empreendidas para essa modalidade de ensino:

“[...] O SENAI abandona a qualificação profissional (aprendizagem), enfatiza os cursos rápidos (treinamento) e as habilitações, em nível de 2º grau, pretende formar o trabalhador polivalente, promete transformar seus centros de formação profissional em centros-modelo, dedicar-se à assistência técnica e às consultorias, onde se vê como competidor de Cefets e de universidades. E – o mais importante de tudo – ganhar a concorrência pela “liderança de custos”. As escolas técnicas, por sua vez, têm seu conteúdo propriamente técnico diminuído, e são instadas a ocuparem o espaço onde o Senai obteve a hegemonia no ensino industrial, para voltarem a competir com ele, agora abertamente – no mercado, fora dos marcos do corporativismo. Se bem-sucedida, essa complexa política educacional estará cumprindo o vaticínio de demolição da herança varguista na formação da força de trabalho, em proveito de um modelo no qual o Estado dedica-se à avaliação (pelo que se pode deduzir de iniciativas em outras modalidades de ensino), mas minimiza a execução direta. No limite, o que já foi um jogo de palavras poderá se transformar em expressão adequada: *o ministério não ministra educação* – a profissional, no caso – abrindo espaço para o crescimento da atuação privada nesse campo”.

Dessa forma, o citado teórico e outros já referenciados nesse trabalho, ressaltam que a educação profissional ofertada pelas instituições federais foi desarticulada, alterando-se, sobretudo, o seu caráter de formação tecnológica, reflexiva e crítica, que aliava a formação para o trabalho e a formação para a cidadania, deslocando, assim, seu ensino para um outro referencial, centrado nas competências e habilidades, que atendem às expectativas do mercado de trabalho e à formação de um profissional cada vez mais alienado, em relação à sua visão de mundo, de homem e de trabalho.

Cury (2002, p.31) faz o seguinte alerta:

“[...] a alteração da política de profissionalização não se fará sem uma atuação junto ao Executivo Federal e sem uma revisão do elo entre ensino médio/educação profissional de nível técnico e do financiamento da Educação Profissional, via FAT, e que coloque a educação profissional como dever de Estado e direito do cidadão, competência concorrente entre União e estados.”

2.3 A formação dos professores para a educação profissional: "velhas" tendências em "novos" contextos?

Com vistas a possibilitar uma nova orientação para o magistério e tendo como contraponto o cenário contemporâneo mundial e nacional, a promulgação da LDBEN n.º 9394/96, trouxe consigo um novo ordenamento para a formação e para a profissionalização docentes.

Em seu Título VI, "Dos Profissionais da Educação", na Lei nº 9394/96, são estabelecidos alguns pressupostos, flexíveis, nos quais, teoricamente, abre-se a possibilidade de que seja ultrapassada a antiga dicotomia teoria/prática, ao propalar a necessidade da associação entre estes dois princípios. Entretanto, esse documento normativo confere uma nítida prioridade para a capacitação no campo empírico.

Como se sabe, a mencionada flexibilidade vem acarretando, de maneira geral, o aligeiramento da formação do professor, por meio de certas medidas, tais como o aproveitamento da experiência anterior, sem uma integração efetiva e consistente com a base teórica. Não se observa, assim, uma preocupação com a construção de conhecimentos necessários ao exercício da docência, que viabilizem a pesquisa e a reflexão crítica. O que se constata é o favorecimento da retomada do caráter (neo) tecnicista e pragmático no que tange à formação docente, conforme esclarece Freitas (1992, p.96):

“[...] A formação do professor passa a ser preferencialmente vista como algo prático. O conceito de prática social tende a ser reduzido ao conceito de problemas concretos e, esses últimos, orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do professor corre sérios riscos.”

No que se refere à carreira docente, na atual LDB, é dedicado o artigo 67, que evidencia a necessidade de que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, por meio de: planos de carreira; ingresso, exclusivamente, por meio de concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial; progressão funcional; períodos reservados aos estudos, avaliação e planejamento, além de condições adequadas de trabalho. Entretanto, ainda

existe um grande distanciamento entre o que prega o texto legal e o que vem ocorrendo na prática real, principalmente no que diz respeito às condições efetivas do trabalho docente e do seu reconhecimento social e oficial.

Nesse sentido, na prática, a formação docente está, também, distante de alcançar o papel de destaque que deveria lhe ser conferido. Isto se dá, em parte por causa da concepção de educação privilegiada, que prioriza certos conhecimentos específicos em detrimento dos político-pedagógicos, optando por uma formação aligeirada, na qual o professor é responsabilizado pelo seu desenvolvimento profissional, isto é, por seu processo formativo. Na verdade, a opção por essa concepção tem razões político-ideológicas. Além do mais, nesse processo de formação/profissionalização marcado pela precarização, o professor acaba perdendo a sua identidade, como explicita Kuenzer (1999b, p.171):

"[...] A preocupação reside em definir a especificidade da ação docente como ação formativa intencional e sistematizada, para não banalizá-la com base na constatação verdadeira, porém parcial, de que todas as relações sociais e produtivas são pedagógicas e, portanto, não se demanda nenhuma formação específica, não se configurando a possibilidade de construção de identidade desse profissional".

Em que pese o discurso de contemplar, no âmbito da legislação, formas de valorização do trabalho docente, percebe-se a existência de um caráter compensatório, que disfarça a situação precária, na qual se encontra o magistério, em termos salariais e das condições de trabalho. Assim, Gatti (2000, p.60) ressalta que,

"[...] nestas condições, o magistério não é uma carreira atraente, acarretando ainda, para aqueles que nela ingressam a necessidade de complementar seu salário com mais aulas, ou pelo exercício de outras atividades, o que lhes retira o tempo em que poderiam preparar aulas, analisar e adequar questões curriculares às características de alunos, corrigir e comentar trabalhos, e se auto-instruir permanentemente".

Nesse contexto, a despeito das condições objetivas referentes ao trabalho docente e do aligeiramento da formação dos professores, são inúmeras as exigências atuais, em relação a esses profissionais, para o enfrentamento dos novos desafios

impostos pelas mudanças no mundo do trabalho. Mafra (1998, p.14) destaca, entre outras, as seguintes exigências:

"[...] a consciência da realidade social, política e cultural em que vive, além de uma sólida fundamentação teórica que lhe permita interpretar, analisar e refletir sobre a realidade educacional e sua prática escolar, para, juntamente com uma consistente capacitação técnico-instrumental, poder intervir na realidade em que atua e modificá-la".

Reforça-se, nessa perspectiva, a idéia de que os professores, para orientarem seus alunos, na busca da apropriação crítica da realidade e do conhecimento, devem, eles próprios, terem realizado essa apropriação durante o processo de sua formação, compreendendo o seu papel perante a sociedade, que inclui o enfrentamento das desigualdades sociais e a luta em favor da democratização do conhecimento, que deve estar voltada para promover a participação, efetiva e cidadã, dos alunos, na vida social e produtiva. (KUENZER 1999b).

Para Severino (2003, pp.74-75-78), o processo de formação do educador deve levar em consideração que:

" [...] não se trata apenas da sua habilitação técnica, da aquisição e do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Impõe-se ter em mente a formação no sentido de uma autêntica *Bildung*, ou seja, da formação humana em sua integralidade. No caso da formação para a atividade profissional do educador, ela não pode ser realizada desvinculadamente da formação integral da personalidade humana do educador. Daí a maior complexidade dessa função social, já que ela implica muito mais, em termos de condições pessoais, do que outras profissões nas quais a atividade técnica do profissional tem uma certa autonomia em relação à sua própria qualificação pessoal.[...] A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência."

Assim, advoga-se a necessidade de uma formação inicial de qualidade, que seja construída de maneira contextualizada e que privilegie a discussão dos problemas sociais mais amplos. Essa formação deve estar sintonizada com os princípios da ética e com o domínio de conteúdos da ciência, do saber e da pesquisa pedagógica. Essa concepção de formação do professor, vai muito além da dimensão de caráter tarefeiro e reduzido ao manejo de tecnologias, pois abarca um posicionamento crítico-reflexivo

diante da realidade e a consciência do papel docente nesse contexto, e isso só pode ser obtido, por meio de uma sólida formação teórica e prática.

Ressalta-se que as agências internacionais, em especial o Banco Mundial, tendo em vista a racionalidade financeira, enfatizam o caráter pouco eficiente, em termos de custo, dos programas de formação inicial, frisando a importância da capacitação em serviço e das modalidades a distância, como as formas mais adequadas para se promover a capacitação de professores. De modo geral, no contexto brasileiro, tem-se privilegiado a capacitação, entendida como treinamento, em detrimento de uma formação consistente, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da em serviço.

Sob essa perspectiva, Torres (1996, pp.162-163) adverte que,

"[...] na verdade, formação inicial e capacitação em serviço são diferentes etapas de um mesmo processo de aprendizagem, profissionalização e atualização permanentes do ofício docente. Em se tratando de um papel tão complexo e de tanta responsabilidade como o ensino, e falando do objetivo da melhoria da qualidade da educação, não podemos optar: tanto formação como capacitação são necessárias e se complementam. [...] Evidentemente não é a formação inicial que deve ser desconsiderada e sim o modelo de formação docente, tanto inicial como em serviço, que tem prevalecido e que mostrou claramente sua ineficiência e sua ineficácia".

Considera-se, portanto, que a formação inicial e a capacitação em serviço devem ser concebidas como um sistema unificado de formação de professores. A desarticulação entre esses dois momentos da formação faz parte do conjunto de políticas e definições que tem marcado a formação docente, na atualidade, tendo em vista que velhas tendências são, em geral, revividas no contexto das novas políticas educacionais, numa perspectiva, quase sempre, de auferir lucros para os denominados "empresários da educação".

No que se refere às políticas públicas empreendidas no campo da formação docente, destaca-se o Decreto nº 3276/99, que dispõe sobre a formação, em nível superior, de professores para a Educação Básica. Esse Decreto determinou que, para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, a formação dos professores fosse feita "exclusivamente" nos Cursos Normais Superiores. Contudo, após muitos enfrentamentos das entidades representativas dos docentes, sobretudo a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e a ANPED

(Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), conseguiu-se a substituição do termo “exclusivamente” pelo “preferencialmente”, por meio do Decreto nº 3554/2000. Segundo Brzezinski (2001, p. 119), tal como se apresentava, o texto legal constituía uma afronta à autonomia acadêmica da Universidade”.

Nesse sentido, é preciso explicitar que, anteriormente, o Decreto nº 2032/97 já havia modificado o sistema federal de ensino superior, estabelecendo que as Instituições de Ensino Superior poderiam assumir diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores. Segundo Freitas (1999, p.20) esse documento normativo acabou por reservar para os “Institutos Superiores de Educação, uma instituição de quinta categoria, segundo a própria hierarquização formulada pelo MEC para as IES, a formação dos quadros do magistério”.

Por sua vez, o Parecer CNE/CES nº 115/99, que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, “deixa clara a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma *instituição de ensino* de caráter técnico-profissionalizante”. (FREITAS, 1999, p.21).

Nesse sentido, de maneira geral, os institutos superiores que se constituem hoje como o *locus* preferencial da formação docente, vêm ministrando uma capacitação aligeirada, pragmática e voltada para a reprodução de conhecimentos pontuais e de informações descontextualizadas. Acresce-se a tudo isso, a perspectiva mercantil que, via de regra, subjaz à criação dessas instâncias de ensino.

Sabe-se que a formação no âmbito das universidades, embora necessite de reformulações, via de regra, ao longo da história da educação, vem conseguindo proporcionar uma certa consistência teórico-conceitual que viabiliza a construção dos conhecimentos, sobretudo, pelo fato de que nessa instância de formação ocorrem o intercruzamento de saberes, a pesquisa, a extensão e o ensino que conta, geralmente, com professores mais qualificados. Situar a formação docente, preferencialmente, para fora do *locus* da universidade, é atestar que a mesma constitui-se como um campo secundário do conhecimento, como denunciam as entidades representativas dos docentes, sobretudo a ANFOPE.

Scheib (2003, pp. 172-173) esclarece que:

“[...] A intenção, por parte dos condutores da política educacional oficial, de retirar das instituições universitárias a responsabilidade pela formação dos professores para a educação básica é outra grave questão que deve nos colocar em alerta. Essa intenção ficou evidente ao serem estabelecidos os institutos superiores de educação como locais privilegiados para a formação desses profissionais, no interior de uma política que hierarquizou formalmente o ensino superior, permitindo para estes menores exigências para a sua criação e manutenção institucional, diferentes daquelas que são pressupostas para as instituições universitárias.[...] Ao estabelecer o instituto superior como o local privilegiado (para a formação docente) e como o modelo de formação (Resolução n. 01/99), e não a ambiência universitária, identifica-se uma situação discriminatória em relação aos demais cursos de graduação, pelo seu caráter técnico-profissional, distinto do projeto que sempre se defendeu e perseguiu para a formação de docentes em nível superior”.

No que se refere às Diretrizes Curriculares para a Formação Docente na Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 09/2001 e, posteriormente, Resolução CNE/CP nº 01/2002), Freitas (1999, p.33) esclarece o contexto de sua elaboração, enfatizando que:

“[...] o processo de elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, desencadeado pelo MEC e pelo CNE em 1997, insere-se no processo de “ajuste” das universidades às novas exigências dos organismos internacionais, em particular do Banco Mundial e do FMI, e visa adequar a formação de profissionais ao atendimento das demandas de um mercado globalizado. No campo da formação de professores, o processo de elaboração das diretrizes expressa as contradições presentes nas discussões atuais, trazendo à tona os dilemas e as dicotomias no processo de formação: professor X generalista, professor X especialista e especialista X generalista”.

A análise das citadas Diretrizes Curriculares, evidencia, reitera-se, a prioridade dada, nos currículos, à noção de competências que, segundo Pimenta (1999) se constitui como algo que se verifica a partir da prática, da ação, sendo assim, um conceito concreto. No entanto, só é possível construir a verdadeira competência, tomando-se por base conhecimentos sólidos e uma formação inicial consistente, que tenha como foco “o ensinar e o aprender”, numa perspectiva omnilateral.

A mencionada priorização das competências como eixo articulador da formação docente, faz com que se corra o risco de promover o seu aligeiramento e, conseqüentemente, o acirramento da desvalorização do profissional da educação.

Segundo Scheib (2003, p.177):

“[...] a aprovação dessas diretrizes significou a continuidade na implantação das políticas educacionais em todos os graus de ensino, já iniciadas antes mesmo da aprovação da LDB n. 9394/96. Dessa forma, é possível constatar que as diretrizes foram explicitadas somente após a emissão de vários instrumentos legais cujos conteúdos já determinavam a direção que as políticas deveriam seguir.”

Nesse sentido, Pereira (1999, p.111) enfatiza que

“[...] a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país.”

Nesse contexto, vivenciado pelo campo de formação de docentes, é relevante destacar a oferta de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para os portadores de diplomas de nível superior, e regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 02/97,²⁰ resultante da proposta feita pelo Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CP nº 04/97²¹, com vistas a oferecer a instrumentação normativa necessária à revogação da Portaria nº 432/71, que dispunha sobre os Esquemas I e II. Segundo Freitas (1999, p.20), essa Resolução revigora os citados Esquemas e “estabelece a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar na educação básica”.

No Parecer CNE/CP nº 04/97, é enfatizada a necessidade de serem corrigidos os equívocos cometidos no passado em relação à formação de professores, principalmente, no que se refere às licenciaturas curtas, além de reconhecer, pelo menos teoricamente, a importância do *locus* universitário como espaço privilegiado de formação, por possibilitar o contato com a pesquisa e a interlocução de conhecimentos.

²⁰ Encontra-se em fase elaboração, pelo CNE, um Projeto de Resolução (disponível no Anexo K) que visa revogar a Resolução nº 02/97, na qual não se prevê que sejam extintos os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. Percebe-se, nesta proposta, a valorização da noção de competência como eixo estrutural do currículo; além disso, a formação docente para a educação profissional, não recebe a devida regulamentação, permanecendo atrelada aos referidos Programas Especiais. A citada proposta foi obtida durante a 26ª Reunião da ANPED, que ocorreu em outubro de 2003, na cidade de Poços de Caldas-MG.

²¹ Esse Parecer encontra-se disponível no Anexo B.

Esse Parecer explicita que existe uma carência de professores em algumas disciplinas do ensino médio, especialmente, matemática, física, química e geografia, em diversas regiões do país. A partir dessa premissa, ficou mais fácil justificar a implementação de programas de formação docente, de cunho emergencial, a exemplo do que ocorreu no passado por meio da referida Portaria nº 432/71. Ressalta-se que houve um voto em separado a esse Parecer de um dos conselheiros que considerava que os programas não deveriam receber o título de provisórios e emergenciais, visto que já haviam sido previstos na Lei n.º 9394/96 (artigo 63).

Os Programas Especiais de Formação Docente para diplomados em nível superior têm, como objetivo manifesto, suprir a carência de professores habilitados em disciplinas dos currículos dos ensinos fundamental e médio e profissional em nível técnico, em determinadas regiões, em caráter especial e provisório.

No documento legal em apreço, não se faz referência sobre quais seriam as regiões contempladas pelos Programas, deixando margem a variadas interpretações, conforme a conveniência, nem sempre voltada à real necessidade de formação docente. Neste sentido, é pertinente mencionar o funcionamento desses Programas Especiais em regiões como Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, locais que já possuem cursos de licenciatura plena nas diversas áreas do conhecimento, em número suficiente e, por isso mesmo, não apresentam carência, no âmbito de formação de professores, sobretudo para os ensinos fundamental e médio. Percebe-se, então, que os objetivos desses cursos, nos locais mencionados, são voltados para o atendimento de interesses, principalmente, políticos e mercantis.

No artigo 3º da Resolução CNE/CP n.º 02/97, é dada uma nova configuração para a estruturação curricular dos mencionados programas, organizando-a em três núcleos: *contextual*, que visa empreender a compreensão do processo ensino-aprendizagem que se refere à prática da escola, em seus processos internos e na relação da instituição com o contexto no qual está inserida; *estrutural*, que engloba os conteúdos curriculares, a integração entre as disciplinas, avaliação e os métodos pertinentes ao processo ensino-aprendizagem; e *integrador*, centrado nos problemas encontrados pelos alunos na prática de ensino e desenvolvido a partir de projetos multidisciplinares.

Segundo Brzezinski (1998), tal reestruturação representou, até certo ponto, um aspecto positivo para essa modalidade de formação, visto que procurou promover o rompimento com a fragmentação do currículo, que antes se estruturava por meio de disciplinas isoladas.

Contudo, esse tipo de formação reafirma o que, historicamente, vem ocorrendo, isto é, a formação de professores mediante uma capacitação especial/emergencial, partindo de uma suposta carência de licenciaturas e docentes. Assim, hoje, como no passado, evidencia-se que a docência é considerada como uma tarefa menor, que não exige o mesmo preparo teórico/prático de outras profissões. Com efeito, dadas as atuais condições do exercício do magistério, a docência, quase sempre, é tida como ofício provisório, na medida em que, da formação ao salário recebido, não são contempladas as necessidades básicas para a representação social do magistério como profissão e do professor como profissional, que deve refletir e inserir-se na sociedade, como agente de transformação.

Neste sentido, Freitas (1999, p.30) enfatiza que:

“[...] na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, deve-se também reafirmar a concepção *sócio-histórica de educador*, definida pelo movimento dos educadores e defendida pela Anfope, concepção de formação do profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com a consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade”.

Constata-se que, de um modo geral, as políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil estão viabilizando espaços para o aligeiramento, enfatizando a capacitação em serviço e priorizando a educação a distância. Em relação à formação de professores para a educação profissional, nota-se que há carência de uma política delineadora, por parte dos gestores das políticas públicas, visto que ela permanece circunscrita hoje, como no passado, aos limites de soluções pontuais e, fundamentalmente, emergenciais, nos moldes da Portaria n.º 432/71, referida anteriormente, que instituiu os Esquemas I e II e, atualmente, da Resolução nº 02/97²².

²² Ressalta-se que a formação de professores para o ensino técnico não é, sequer, mencionada nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes para a Educação Básica (Resolução nº 1/2002), o que vem a reforçar, ainda mais, a desarticulação entre os ensinos médio e profissional.

Veiga (1998, p.83), analisando os desdobramentos da Resolução nº 02/97, afirma que “o dispositivo legal fortalece a identidade fragmentada, formando um mero técnico. O magistério é visto como bico, como uma atividade parcial e temporária, como uma atividade a mais de outro profissional”.

Relacionado com o que foi exposto, o Documento Final do VIII Encontro Nacional da ANFOPE, citado por Veiga (1998, p.83)²³ explicita os problemas que poderão vir a ocorrer na docência, quando são colocados “em sala de aula profissionais malsucedidos em suas profissões de origem e que não tiveram como objeto de investigação e estudo a escola, a sala de aula, a educação. Sua vinculação com o projeto pedagógico da escola, corre o risco de ser uma farsa”. O risco que se corre é o de que a competência laboral se sobreponha à construção e à consolidação do conhecimento pedagógico.

Apesar de normatizada pela referida Resolução CNE/CP Nº 02/97, a formação de docentes para a educação profissional ainda não está, completamente, regulamentada. Podem ser observados muitos problemas nessa formação, deixando transparecer a priorização de uma concepção de docência caracterizada por um caráter marginal, na qual a identidade profissional não foi construída. Nesse sentido, a capacitação de professores para o ensino técnico não é considerada, realmente, como um processo de formação, mas como uma preparação pontual para o exercício do magistério e, muitas vezes, apenas como uma requalificação profissional, que leva em conta, sobretudo, uma capacitação técnica e não, como deveria ser, a formação integral de um professor que lida com as interlocuções entre o trabalho e as relações sociais e culturais, próprias de um contexto educacional mais amplo, multifacetado e que tem as suas especificidades.

No Parecer CEB nº 16/99 são contempladas três alternativas para a formação do professor para a educação profissional, a saber: a capacitação em serviço, ofertada pela própria instituição na qual é exercida a docência; os cursos de licenciatura e os denominados programas especiais.

²³ ANFOPE. *Documento final do VIII Encontro Nacional*. Belo Horizonte. 1997.

Nesse documento normativo, são destacados os atributos necessários ao professor da educação profissional, tais como: o conhecimento das filosofias e políticas da educação profissional; o conhecimento e a aplicação de diferentes formas de desenvolvimento da aprendizagem, numa perspectiva de autonomia, criatividade, consciência crítica e ética; a flexibilidade em relação às mudanças, a incorporação de inovações ao campo do saber já conhecido; a iniciativa para buscar o auto desenvolvimento, tendo em vista o aprimoramento do trabalho; ousadia para questionar e propor ações; a capacidade de monitorar desempenhos e buscar resultados; a capacidade de trabalhar em equipes interdisciplinares.

As habilidades e capacidades descritas só podem ser alcançadas se o docente receber uma formação inicial sólida, capaz de levá-lo a uma perspectiva crítica e reflexiva acerca do contexto no qual se insere a educação profissional. No entanto, esses pressupostos não têm sido, via de regra, contemplados na atual formação de professores para a educação profissional, pois ela vem se processando sob as lógicas da improvisação e do aligeiramento.

É importante frisar que o próprio Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CEB nº 37/2002, respondendo a uma consulta do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) acerca da formação de professores para a educação profissional de nível técnico, reconhece que a legislação brasileira em vigor, não leva em conta as especificidades da educação profissional.

Assim, o texto do Parecer CEB nº 37/2002 destaca que:

"[...] a Resolução CNE/CP 02/97, embora inclua a docência para a educação profissional de nível médio (a ser entendido como técnico) e de forma indireta, no artigo 9º, revogue a Portaria MEC 432/71, que regula os antigos Esquemas I e II, não leva em conta as necessidades específicas dessa modalidade educativa. Curiosamente, o Decreto 2208/97, anterior a essa Resolução, dispondo também de forma genérica sobre a docência no ensino técnico (artigo 9º), já fazia referência expressa a "programas especiais de formação pedagógica" são os ajustes de percurso que a realidade nacional acabou impondo aos trabalhos do CNE. A Portaria n.º 432/71 e o Decreto 2208/97 foram pretexto e inspiração destinada a oferecer, primordialmente, alternativa para a formação de professores para a educação básica."

Dessa forma, o Conselho Nacional de Educação reconhece que o objetivo da Resolução CNE/CP nº 02/97 não foi o de atender à demanda específica de formação

de professores para a educação profissional, mas para a educação básica, de uma forma provisória e com a finalidade de suprir uma decantada carência emergencial, como foi explicitado.

No Parecer CEB nº 37/2002, são explicitadas, também, as dificuldades referentes à constituição e à continuidade de cursos específicos de graduação e licenciatura para a qualificação de docentes, no campo da educação profissional, tendo em vista a diversidade de áreas/atividades econômicas a serem por eles contempladas. Esse documento enfatiza, ainda, que a demanda das instituições de ensino técnico não daria uma contrapartida que justificasse o esforço e o investimento necessários à implementação de um curso de formação específico, denotando-se, nesse discurso, a continuidade de uma perspectiva histórica, que marginaliza e discrimina o ensino profissional.

Sabe-se, como foi exposto, das dificuldades que estão subjacentes à formação inicial de professores para o ensino técnico, destacando-se, sobretudo, o grande número de áreas profissionais que essa modalidade de ensino abarca. Gatti (2000) recomenda que se deve planejar essa formação, tendo em vista os grandes ramos do conhecimento, deixando as especificidades a cargo da formação continuada. Contudo, o espaço para a construção de um campo específico de saber, para a valorização profissional, para a reflexão, para a pesquisa e para a criticidade precisa ser garantido, no que se refere à educação profissional, sob pena de ser legitimada a clássica dualidade do ensino, consubstanciada na diferenciação entre "tipos de professores", isto é, alguns que "merecem" uma formação conceitual e teoricamente mais consistente, e outros que, por lecionarem no âmbito do ensino técnico, não a "mereçam", ou seja, basta, para eles, uma capacitação aligeirada.

Nesse sentido, Veiga (1998, p.82) adverte que:

“[...] Sem uma formação sólida de base teórica, a formação reduz-se a um adestramento e desenvolvimento de habilidades técnicas e, muitas vezes, impossibilitando o avanço da compreensão das relações sociais mais amplas. Essa visão aligeirada e fragmentada não permite que o futuro profissional seja formado para atuar numa perspectiva de projeto social mais solidário”.

Gatti (2000, p.40) reforça essa posição, ao postular que "é preciso, com sabedoria, aliar aquilo que é necessário saber para fazer, com o que é necessário saber para analisar, refletir, criticar, transformar."

Mais recentemente, em 2003, através de convênio firmado, desde 2001, entre a Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (SECT-MG), a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG), a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP/MEC), foi publicado um edital com a finalidade de promover o cadastramento de Instituições de Ensino Superior, interessadas em ofertar cursos de capacitação de docentes, gestores e técnico-administrativos da Educação Profissional. Segundo o referido edital, o público-alvo desses cursos deveriam ser os profissionais que atuam na área da Educação Profissional em instituições federais, estaduais, municipais e comunitárias.

Esses cursos, implantados a partir de 2004, com uma carga horária de 100 horas aula, visam atender aos objetivos do PROEP (Programa da Expansão da Educação Profissional), sobretudo no que se refere: à análise e ao tratamento de dados; à avaliação institucional; à construção de currículos por competências e habilidades, à modularização e à avaliação; à captação de recursos; à negociação de parcerias e a estratégias de adequação ao mercado.

Assim, constata-se que os gestores das políticas públicas educacionais continuam privilegiando a construção de currículos por competências, que, como explicitado, priorizam conhecimentos pontuais e informações, sem contemplar uma formação mais ampla e voltada para a construção histórico-crítica de docentes para a educação profissional. Nesse sentido, a expectativa é a de que esses cursos, organizados segundo as mencionadas referências, inviabilizem uma formação inicial consistente, o que pode contribuir para a legitimação de uma educação profissional, na qual se reforce a dualidade social e a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual.

Nessa perspectiva, percebe-se que a docência para a educação profissional faz parte do cenário de desvalorização e dualidade que caracterizam a própria educação profissional. Em geral, optando-se por um professor pouco qualificado, privilegiando-se a capacitação em serviço, desconsidera-se a educação profissional como um campo

importante do conhecimento, que deveria ser mais reconhecido, especialmente, por meio da formação de professores críticos, reflexivos e pesquisadores nessa área.

Assim, a educação profissional continua, na atualidade, destinada, sobretudo, aos excluídos do ensino acadêmico e a formação dos seus professores vem se processando de uma forma improvisada, fechando um círculo vicioso, no qual, por um lado, não se criam as condições necessárias para o comprometimento com essa modalidade de educação e, por outro, não se viabilizam as oportunidades para a constituição de uma formação sociohistórica, crítica e emancipatória.

Conforme Kuenzer (1998, p.119),

"[...] às diferentes funções - 1ª a 4ª séries, educação infantil, educação para jovens e adultos, educação profissional, ensino médio acadêmico, ensino técnico e tecnológico, ensino superior - correspondem diferentes propostas, espaços e atores para a formação de educadores. Mas, sempre em gotas homeopáticas, nunca mais que as necessárias, sob pena de se ter que administrar o prejuízo na prestação de contas aos agentes internacionais". (grifo nosso)

Objetivando uma formação mais consistente, a mencionada pesquisadora propõe que sejam ofertados:

"[...] cursos para a formação de professores dos cursos profissionais, em articulação com os demais departamentos e faculdades das universidades, com as Escolas Técnicas Federais, os CEFETs, as agências formadoras (SENAI, SENAC, SENAR) e os sindicatos". (KUENZER, 1998, p.123)

Em síntese, considera-se, por tudo o que foi exposto, que, nas políticas públicas na área da educação, deveriam ser contempladas as peculiaridades inerentes à educação profissional, visando uma adequada formação de seus docentes e a sua conseqüente valorização.

No âmbito da legislação atual, pode-se afirmar que são novos os contextos, mas antigas as tendências que reforçam a dualidade, em relação à educação profissional e à formação do professor que nela atua. Dessa forma, constata-se que o professor para a educação profissional ainda é formado de uma maneira pouco planejada, de uma forma que não atende à sua especificidade e que se consubstancia em iniciativas pontuais.

CAPÍTULO 3

O PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO CEFET-MG: uma análise crítica

3.1 Revisitando o CEFET-MG

Com vistas a possibilitar uma maior compreensão da Instituição, *locus* desta pesquisa, elaborou-se de forma didática, o *box* seguinte, que reconstitui a trajetória do CEFET-MG.

1909: Decreto nº 7566, de 23 de setembro – Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices.
1910: Implantação da Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais, com a oferta de cursos em Marcenaria, Carpintaria, Trabalho de Ferro, Ourivesaria, Lapidação e Sapataria.
1941: A Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais transforma-se em Liceu Industrial de Minas Gerais, abrindo a possibilidade da oferta de cursos técnicos de nível mais especializado.
1942: O Liceu Industrial sofre alteração em sua denominação, passando a ser chamado de Escola Técnica de Minas Gerais.
1959: Transformação da Escola Técnica de Minas Gerais, em Escola Técnica Federal de Minas Gerais.
1965: Criação do primeiro curso de formação de professores para o ensino técnico, ofertado pela Escola Técnica Federal de Minas Gerais em convênio com o Centro de Educação Técnica do Estado da Guanabara (atualmente Rio de Janeiro).
1978: A Escola Técnica Federal de Minas Gerais adquire o *status* de Centro Federal de Educação Tecnológica.
1980: Início do processo de expansão do CEFET-MG com a implementação das Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs) em Araxá, Leopoldina e Divinópolis.
1981: Oferta do primeiro Curso Emergencial de Licenciatura Plena para a Graduação de Professores da parte especial do currículo de 2º grau, nas modalidades Esquema I e II, nas áreas de Construção Civil, Eletricidade, Mecânica e Química Aplicada.
1982: Aprovação do Estatuto do CEFET-MG, através do Decreto nº 87411, de 10/07/82.
1990: O CEFET-MG passa a ofertar cursos de Pós-graduação *Lato sensu e Stricto Sensu*.
1996/1997: A Instituição reorganiza a sua estrutura, a fim de adequar-se às orientações normativas da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), do Decreto nº 2208/97, da Portaria nº 646/97 e da Resolução nº 02/97. A Licenciatura Plena para a Graduação de Professores da parte especial do currículo de 2º grau, nas modalidades Esquema I e II, deixa de ser oferecida.
1999: Ofertado o primeiro Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, de acordo com os dispositivos da Resolução nº 02/97.
2001: Reestruturação dos Cursos Técnicos do CEFET-MG, para a implementação dos cursos profissionais de caráter modular, baseados nos currículos por competências e outras orientações, advindas da Reforma do Ensino Profissional.



FIGURA 1 - Escola de Aprendizes e Artífices de Minas Gerais

Fonte: acervo CEFET-MG

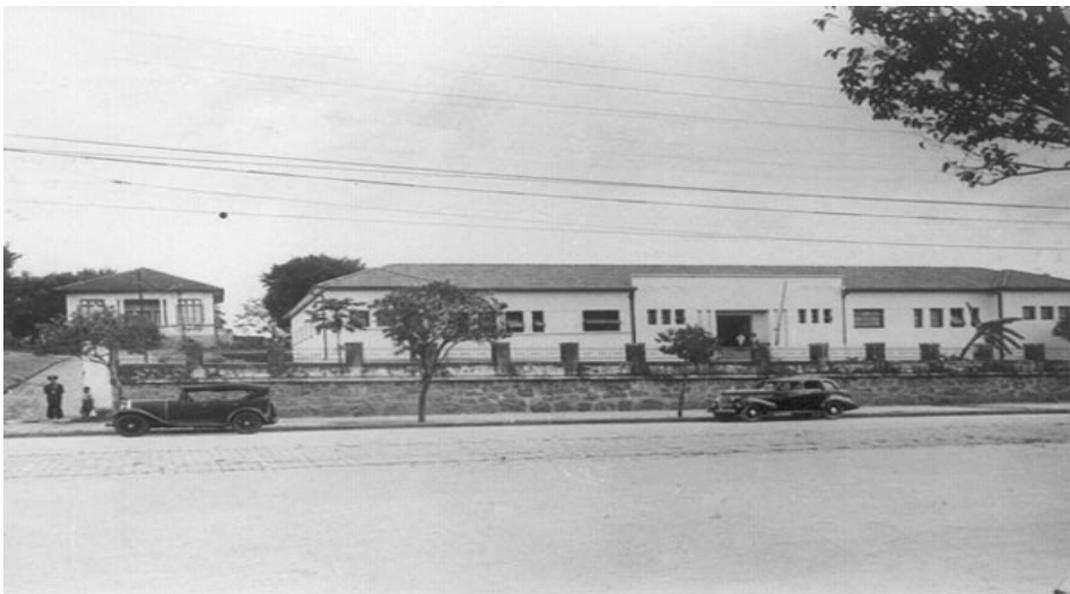


FIGURA 2 - Escola Técnica Federal de Belo Horizonte / Vista frontal – Av. Augusto de Lima

Fonte: acervo CEFET-MG

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), na forma da Lei nº 6545, de 30 de junho de 1978, constitui-se como uma Autarquia de Regime Especial, vinculada ao Ministério da Educação e detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar. A Instituição é bastante hierarquizada e administrativamente complexa, estruturando-se da seguinte forma: Conselho Diretor, órgão máximo e deliberativo, ao qual estão subordinados o Conselho de Ensino, o Conselho de Professores, o Conselho Departamental (que se refere ao Ensino Superior), o Colegiado de Pós-graduação e os Colegiados das Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs).

O CEFET-MG possui três campi na cidade de Belo Horizonte (Campus I, II e VI) e três no interior de Minas Gerais, mais especificamente, em Leopoldina (Campus III), Araxá (Campus IV) e Divinópolis (Campus V), denominados de Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDs). O CEFET-MG presta, também, assessoria aos Centros de Educação Tecnológica (CETs) de Timóteo e de Itabirito²⁴.

Em Belo Horizonte, no Campus I, situado à Avenida Amazonas, nº 5233, Bairro Nova Suíça, funcionam a Diretoria Geral, a Vice-Diretoria, a Assessoria de Comunicação Social, a Coordenadoria de Planejamento, a Diretoria de Administração, a Diretoria dos Ensinos Médio e Profissional, o Núcleo de Apoio ao Ensino (NAE), o Departamento de Apoio às Atividades de Ensino, a Diretoria de Relações Empresariais, entre outros. São ofertados, nesse Campus, os cursos médio e profissional de nível técnico.

No Campus II, situado à Av. Amazonas, nº 7675, Bairro Nova Gameleira, estão sediadas as Diretorias de Ensino Superior e de Pesquisa e Pós-graduação; a Coordenação dos cursos *lato-sensu*; os Departamentos Acadêmicos dos cursos superiores; além da Coordenação dos cursos de Engenharia e de Formação de Tecnólogos. Esse Campus sedia os cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, além dos Cursos de formação de Tecnólogos.

²⁴ Esses Centros foram criados a partir da implementação da Reforma do Ensino Profissional e têm como principal propositura, passar ao empresariado, a gestão da educação profissional. Contudo, até o momento, isso não vem ocorrendo de forma efetiva, pois é a instância municipal que vem assumindo os encargos, uma vez que o Governo Federal apenas se responsabiliza pela orientação e a remuneração do Diretor Geral.

O Campus VI, criado recentemente, e situado à Av. Amazonas, nº 5855, Bairro Gameleira, sedia os cursos ofertados pela Fundação CEFET Minas²⁵, o Pró-Técnico²⁶ e o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, objeto de investigação deste trabalho.

De maneira geral, o CEFET-MG reestruturou o seu ensino técnico, a fim de adaptar-se às determinações da legislação em vigor. Dessa forma, a instituição vem ofertando o ensino médio em concomitância interna ou externa e os cursos pós-médios.

Nesse sentido, a Instituição possui as seguintes áreas de formação na modalidade técnica: Mecânica, Eletrônica, Eletromecânica, Química, Tecnologia Ambiental, Turismo, Manutenção de Equipamentos Médico-Hospitalares e Construção Civil. Na UNED de Leopoldina (Campus III) são ofertados os cursos de Eletromecânica, Eletrônica, Informática e Mecânica. No Campus IV, UNED de Araxá, oferecem-se Eletrônica, Mecânica e Mineração. Por fim, no Campus V, em Divinópolis, são ministrados os cursos de Confecção de vestuário, Eletromecânica e Calçados (ênfase em confecção).

No que se refere ao Ensino Superior, o CEFET-MG oferece os cursos de graduação em Engenharia Industrial Elétrica, Engenharia Industrial Mecânica, Engenharia de Produção Civil, Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial, Tecnologia em Radiologia. Nesse nível de ensino, insere-se o referido Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

São oferecidos, ainda, cursos de pós-graduação *lato sensu* em várias áreas e de pós-graduação *stricto sensu*, nas seguintes áreas de concentração: Manufatura Integrada por Computador e Educação Tecnológica.

²⁵ A Fundação CEFET Minas foi criada em 1996.

²⁶ Esse curso é gratuito e prepara alunos carentes para o ingresso aos cursos (nível médio e técnico) do CEFET-MG; não tem vinculação administrativa com a Instituição.

3.2 O "rosto" do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, do CEFET-MG

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes ministrado no CEFET-MG, desenvolve-se, atualmente, no Campus VI da Instituição e tem como pressuposto as determinações da Resolução nº 02/97, como foi explicitado anteriormente.

Com o intuito de organizar o curso, o CEFET-MG designou uma equipe de profissionais para se dedicarem à elaboração de um Projeto de Curso que deveria contemplar as exigências explicitadas no texto legal.

Em consequência, no ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Superior, emitiu o Parecer nº 214, de 24 de fevereiro, favorável à autorização do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, implantado e ministrado pelo CEFET-MG, a partir desse momento. Esse Curso destina-se aos portadores de diploma de nível superior e confere, após a sua conclusão, a habilitação para a docência em disciplinas que integram as quatro séries finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional.²⁷

Conforme explicitado, o CEFET-MG oferta o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes²⁸, desde 1999. Contudo, apenas em 2000, através do artigo 2º, da Resolução nº02, do Conselho de Ensino da referida instituição, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes se implementa, de fato, com a previsão de processo seletivo anual, contemplado, devidamente, no calendário da instituição.

A seleção de alunos, até 2002, era feita por meio de análise de currículos e de entrevistas. No entanto, após 2003, houve uma reformulação no processo seletivo do Programa, passando-se a exigir a realização de uma prova escrita, englobando conhecimentos acerca da Educação Profissional; além disso, procede-se à avaliação dos currículos dos candidatos. Nesse processo de seleção, os candidatos devem

²⁷ Os alunos recebem ao final do Curso um certificado em que são inseridas as disciplinas para as quais se habilitaram, a fim de que possam lecionar.

²⁸ Além do CEFET-MG, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes é ofertado, na cidade de Belo Horizonte, pela UTRAMIG (Universidade do Trabalho de Minas Gerais).

indicar as habilitações pretendidas, que estão limitadas a duas disciplinas da área técnica ou, então, a uma disciplina da área técnica e uma acadêmica.

Desde o início do novo Curso, em 1999, foram formadas quatro turmas do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, sendo que a quinta turma iniciou as suas atividades em agosto de 2003. O Curso oferece 88 vagas a cada processo seletivo²⁹ e funciona no horário noturno.

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes está diretamente vinculado ao Departamento Acadêmico de Educação e, no âmbito administrativo, o Curso conta com a coordenação e uma secretaria. Atualmente, tem um corpo docente composto por seis professores, dos quais quatro são efetivos (três doutores e um mestre) e dois são contratados (um mestre e um com título de especialização). Em termos infra-estruturais, são disponibilizados para o Programa, no Campus VI, duas salas de aula, uma sala para a secretaria, auditório e uma biblioteca³⁰.

A carga horária atual do Programa totaliza 615 horas, distribuídas entre as disciplinas dos núcleos estrutural, contextual e integrador. São também desenvolvidas atividades complementares, que têm carga horária extra, e se traduzem em palestras e eventos, que ocorrem durante todo o curso.

²⁹ A média, no processo seletivo para o Curso, em pauta, tem sido, desde 1999, de dois candidatos por vaga disponibilizada.

³⁰ A biblioteca do Campus VI, no qual se encontra localizado o Curso, ainda é bastante incipiente, contando com um acervo de, aproximadamente, 1517 obras.

O QUADRO 2³¹ permite uma melhor visualização do currículo do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

QUADRO 2
Disciplinas/carga horária do currículo do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG

Núcleo	Disciplinas/ Atividades	Carga Horária Semanal	Carga Horária Total	Subtotal
INTEGRADOR	Prática de Ensino (orientação presencial)	02h	60h	300h
	Estágio Supervisionado (semanal)		150h	
	Estágio de Imersão		90h	
	Oficinas Quinzenais		a programar	
CONTEXTUAL	Fundamentos da Educação	04h	90h	180h
	Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência	04h	90h	
ESTRUTURAL	Didática e Metodologia do Ensino (I e II)	04h	90h	135h
	Português (interpretação e produção de textos)	02h	45h	
OBS: * 25 semanas destinadas a aulas presenciais 08 semanas de estágio supervisionado (semanal) 04 semanas de estágio supervisionado de imersão (mensal)				

Fonte: Projeto de Curso³² - Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes - CEFET-MG

Como pode ser constatado pela análise do QUADRO 2, procura-se promover a articulação da teoria com a prática na formação docente, através da disciplina Prática

³¹ No Anexo E encontra-se um Quadro Descritivo das disciplinas e suas respectivas cargas horárias, que fazem parte dos currículos dos cursos de formação docente ofertados pelo CEFET-MG, desde 1981 até 2003. Esse Quadro foi elaborado a partir dos documentos normativos disponíveis na Instituição.

³² O Projeto do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG está disponível no Anexo D.

de Ensino, que compõe o núcleo integrador do Curso, e cuja carga horária foi dividida em diversas atividades, distribuídas ao longo dele.

Assim, o Estágio Supervisionado foi dimensionado para subsidiar a discussão teórica em sala de aula, na medida em que, a cada três semanas de aulas no Programa, os alunos têm uma semana de estágio na escola ou nas escolas, dedicando-se às disciplinas nas quais irão se habilitar. A carga horária do estágio totaliza 150 horas, tendo como finalidade viabilizar aos alunos condições de conhecerem o funcionamento e a organização da estrutura escolar, tendo em vista que a maior parte deles, ainda, não teve um contato mais próximo com o cotidiano e a prática pedagógico-docente.

Ao final do curso, os alunos fazem o Estágio de Imersão, de um mês, na(s) escola(s) na(s) qual(is) vinham realizando o estágio, ao longo do Curso, totalizando 90 horas. Paralelamente a estes dois momentos de estágio, são programadas oficinas, palestras, debates sobre temas que se coadunam às questões docentes, sobretudo no que se refere à docência para a Educação Profissional.

Tradicionalmente, o Estágio Supervisionado tem sido muito criticado, por se constituir como uma atividade desconectada da teoria, vivenciada em um só período, ao final do curso. Acredita-se que a forma como o Curso em pauta estruturou o Estágio, conferiu-lhe um caráter mais dinâmico e integrador que interfere, positivamente, na articulação teoria/prática, na medida em que cria oportunidades de discussão e interlocução entre a realidade vivenciada, observada, na escola e o conteúdo das disciplinas do Curso.

Dessa forma, a organização curricular em torno dos núcleos (contextual, integrador e estrutural) propostos tem favorecido o trabalho pedagógico e interdisciplinar, pois possibilita a interlocução entre os campos do conhecimento.

O Projeto do Curso, baseia-se nos seguintes princípios:

- a) formação humana integral, ampla e diversificada;
- b) interação dialética entre teoria e prática, na qual se busca a possibilidade de cotejar a base teórico-conceitual privilegiada com a realidade social e a especificidade da formação docente. Assim, a formação docente para a educação tecnológica é

concebida como um processo histórico de construção humana, no qual teoria e prática devem ser articuladas;

c) dinamicidade do processo educativo, que leva em conta a necessidade de planejamento prévio e continuado;

d) processo contínuo e sistemático de avaliação que permita coletar dados acerca da formação teórico e prática, através da análise dos elementos infra-estruturais, humanos e organizacionais, tendo em vista seus aperfeiçoamentos;

e) abordagem histórico-crítica que deve fundamentar os conteúdos teóricos e as práticas laborais tanto na área tecnológica, quanto na formação dos seus professores;

f) respeito às especificidades epistemológicas de cada área do conhecimento tendo em vista a metodologia de ensino dos diferentes conteúdos, contemplados pela educação tecnológica; e

g) ênfase na valorização dos processos pedagógicos, através da interação social entre os envolvidos no processo, inclusive a própria instituição.

Enfatiza-se que, em sua concepção, o Projeto do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes contempla a cultura organizacional da instituição, privilegiando uma concepção na qual os professores orientam seus alunos na busca de uma perspectiva de apropriação crítica da realidade, que os possibilite transformá-la.

Segundo Alves (2001), o Programa Especial do CEFET-MG tem como diretriz a abordagem dialética em relação ao conhecimento, que permite uma formação, que vai além do contexto escolar, abrangendo o aspecto social mais amplo no qual está inserida a educação³³.

A análise das premissas norteadoras do Projeto do Curso permite inferir que houve, pelo menos no discurso, uma preocupação em focar o processo educativo na concepção de educação tecnológica, que visa à formação omnilateral de homem. Assim, é enfatizada a necessidade de se centrar o trabalho pedagógico numa dimensão mais consistente e crítica, que viabilize sua interlocução com a sociedade, despertando, no professor, a sua responsabilidade social.

³³ Entretanto, apesar do que está proclamado no Projeto do Curso, na prática, como vem sendo evidenciado, o discurso não tem sido concretizado plenamente.

Ressalta-se que a formação ofertada, na atualidade, pelo referido Programa Especial, embora contemple novos dispositivos normativos, não está atrelada a uma organização curricular, baseada na noção de competências, tal como ocorre no ensino técnico-profissional, como pode ser constatado no Quadro 2, anteriormente mostrado. Dessa forma, o Curso vem mantendo uma certa autonomia, no que se refere ao currículo, por um lado, devido à Resolução nº 02/97, que não se estrutura sob a noção de competência; por outro lado, parece que a elaboração do Projeto de Curso baseou-se em visão bastante crítica do conceito de competência como eixo estruturador de currículos escolares.

Neste sentido, o depoimento de um dos sujeitos entrevistados é bastante ilustrativo e esclarecedor:

“[...] podemos assinalar que o Programa de Formação de Professores, foi formulado antes da onda de competências ter virado moda em Brasília, por isso não está estruturado sobre essa matriz [...] A partir daí foram muitas mensagens e iniciativas contraditórias do MEC e seus vários grupos degladiando-se entre si, e as idéias postas em prática pelos reformadores do ensino nem sempre foram as mais exitosas.” (Sujeito 1. Entrevista).(grifo nosso)

3.2.1 Os dados coletados pela pesquisa: tratamento e análise

Optou-se, neste trabalho, pela realização da pesquisa qualitativa e, de modo mais específico, pelo Estudo de Caso. Nessa perspectiva, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas³⁴ com 22 sujeitos³⁵, sendo que sete são professores³⁶; 09 alunos³⁷ e 06 ex-alunos³⁸ do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, entre os meses de abril e novembro de 2003.

³⁴ O roteiro das entrevistas está disponível na parte referente aos Anexos.

³⁵ No Anexo F encontra-se disponível a caracterização desses sujeitos.

³⁶ Foram entrevistados 04 professores que estão lecionando no Curso, 02 ex-professores e o Coordenador atual, que também é professor na Instituição. Por razões didáticas, todos serão denominados professores. Atendendo à solicitação de três desses sujeitos e em respeito à ética na pesquisa, não foi feita a sua identificação. Entre eles, 04 são Doutores, 02 são Mestres e 01 tem o título de Especialização. Para fins de caracterização, nesta investigação, esses sujeitos foram numerados de 1 a 7.

³⁷ Esses sujeitos iniciaram o curso em agosto de 2003, com término previsto ao final do primeiro semestre de 2004.

³⁸ Esses ex-alunos, iniciaram o curso no segundo semestre de 2002 e o concluíram ao final do primeiro semestre de 2003.

Para alunos e ex-alunos, além das entrevistas semi-estruturadas, foi aplicado um questionário³⁹, no qual buscou-se traçar um perfil do aluno do Curso. Para tanto, foram abordadas as seguintes questões: faixa etária; área geográfica de residência; hábitos de leitura; tipo de instituição em que estudou; graduação; experiência docente; experiência em funções administrativas e/ou pedagógicas; conclusão de pós-graduação; e área(s) das habilitações pretendidas após a conclusão do Programa de Formação Pedagógica de Docentes. Os dados coletados, a partir do questionário, estão dispostos, para melhor visualização e compreensão do perfil do aluno do Curso em apreço, na TABELA 1, a seguir.

³⁹ Como já foi explicitado, o questionário é um instrumento da pesquisa quantitativa. Contudo, no caso desta investigação, ele colaborou para a compreensão dos dados qualitativos. Deve-se enfatizar que alguns professores entrevistados não consideraram conveniente responder ao questionário, o que tornou a sua aplicação inviável, pois não se poderia contar com um número significativo de respondentes.

TABELA 1
Caracterização dos alunos e ex-alunos⁴⁰ do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes

Questões/sujeitos		8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Faixa etária (anos)	20 – 30	x			x			x		x	x			x		
	31 – 40		x	x					x			x			x	x
	41 – 50					x	x						x			
	51 ou mais															
Área geográfica de Belo Horizonte em que reside/outra cidade	Norte		x		x			x			x					x
	centro-sul	x														
	Leste						x					x				
	Oeste								x	x						
	outra cidade			x		x							x	x	x	
Tipo de instituição em que estudou	pública	x		x	x	x				x	x	x		x		x
	privada		x				x	x	x				x		x	
	ambas															
Hábitos de leitura	jornais	x	x	x	x		x		x		x		x	x	x	x
	revistas	x	x	x		x	x		x	x	x	x		x	x	x
	livros	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	outros	x			x			x			x		x	x		
Graduação (formação acadêmica)	humanas/ sociais/ artes	x		x			x		x		x	x			x	
	exatas/agrárias		x		x	x		x		x						x
	biológicas												x	x		
Pós-graduação	sim	x					x			x			x	x		
	Não		x	x	x	x		x	x		x	x			x	x
Experiência docente	Sim		x	x							x	x		x		
	Não	x			x	x	x	x	x	x			x		x	x
Experiência em funções administrativas e/ou pedagógicas	Sim	x	x	x	x		x				x			x		x
	Não					x		x	x	x		x	x		x	
Habilitações pretendidas após a conclusão do curso	área técnica	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	área geral (ensino médio/fundamental)		x	x	x		x	x			x			x		x

TABELA 1 – Caracterização dos alunos/ex-alunos do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG - 2003.

⁴⁰ Para fins de caracterização, esses sujeitos foram numerados de 8 a 22. Esclarece-se que o número de ex-alunos totaliza 282 e o de alunos, previstos como concluintes em 2004, é de 76. A equipe de docentes/ex-docentes do Programa é composta por, aproximadamente, 15 sujeitos.

No que se refere às entrevistas, dos sete professores que se disponibilizaram a realizá-las, 04 permitiram a sua gravação e, para os demais, foram feitas “anotações de campo”. Os 15 alunos/ex-alunos entrevistados autorizaram o uso do gravador.

A partir do material coletado nessas entrevistas, e sem perder de vista o objetivo da investigação, procedeu-se a uma análise rigorosa, na qual foram identificadas dez categorias, que expressam os elementos comuns presentes nas falas dos sujeitos entrevistados.

Para uma melhor visualização dos dados, foi construída uma tabela na qual estão explicitadas as manifestações dos sujeitos e as categorias das quais fazem parte. Posteriormente, elaborou-se um gráfico de barras que sintetiza a pesquisa e permite que seja feita a interlocução entre os aspectos quantitativo e qualitativo que se mostraram importantes, nesta investigação.

As categorias identificadas a partir dos depoimentos dos sujeitos serão explicitadas a seguir. Contudo, é importante ressaltar que elas estão muito interligadas e, analisadas em seu conjunto, oferecem elementos para que se pinte o quadro no qual se insere a formação docente para a educação profissional no CEFET-MG.

3.2.2 Descrição das Categorias/Fragmentos das Entrevistas

Para viabilizar uma satisfatória compreensão das categorias, considerou-se importante proceder, por um lado, à caracterização de cada uma delas e, por outro, explicitar fragmentos das falas dos sujeitos entrevistados.

1. **Currículo:** Identifica o nível de articulação entre os núcleos (estrutural, contextual e integrador) propostos no currículo do Curso.

“ [...] o eixo do currículo é o estágio supervisionado. Esse estágio foi desmembrado de uma maneira muito interessante, porque a cada três semanas de aula, há uma semana de estágio. Os alunos vão à escola ao longo de todo o

curso. A idéia é de que as disciplinas possam dialogar com o estágio durante o tempo inteiro.” (Sujeito 3. Entrevista)

“[...] há, no currículo, uma série de atividades integradoras como seminários com os alunos do curso que têm experiência docente, ex-alunos, alunos de Mestrado, enfim especialistas de diversas áreas que vêm fora dos horários de aula e dão uma outra visão da docência aos alunos e isso vai ajudando na compreensão dos aspectos da teoria”. (Sujeito 6. Entrevista)

“[...] no decorrer do tempo, foi possível perceber que, no currículo, o estágio faz a ponte com as disciplinas do curso e as disciplinas trazem elementos para o estágio. Ao meu ver o curso está estruturado para que haja esta troca.” (Sujeito 20. Entrevista)

2. **Espaço (localização e infra-estrutura):** Identifica o nível de adequação do espaço disponibilizado para o Curso na Instituição e os aspectos infra-estrutural e administrativo-organizacional.

“[...] A mudança do Campus II para o Campus VI foi muito problemática. Para alguns professores, há uma possibilidade de isolamento do Curso do restante da Instituição. Aqui (Campus VI), estamos funcionando nós e alguns cursos de caráter privado, que são convênios da Fundação CEFET-Minas. Então, estamos um pouco isolados do corpo de professores do CEFET. Além disso, tem o processo de implantação da Biblioteca que está muito precária. Assim, nós estamos conquistando e reordenando esse espaço, para atender aos interesses do Curso.” (Sujeito 3. Entrevista)

“[...] Só, recentemente, houve uma proposta de que esse Curso fosse regular dentro da oferta de cursos do CEFET. Isso faz com que esse Curso, não tenha dentro do CEFET uma tradição e não esteja com pessoal, corpo docente, alocado especificamente; ainda está sem colegiado de curso e, somente agora é que foi alocado para a formação de professores o prédio do chamado Campus VI. Então, esse é um Curso que não estava dentro das estruturas tanto organizacionais quanto de infra-estrutura, já consolidado dentro do CEFET. (...) Há pessoas que trabalham no CEFET, inclusive nos degraus mais altos da administração, que consideram esse curso alguma coisa sem muita importância, a julgar pelos recursos que fornecem a ele em termos de salas, horários, biblioteca, equipamentos, professores em regime funcional de trabalho adequado (isto é, sem serem substitutos com regimes precários de contratação) e até mesmo se constatarmos a parcela de seu tempo que empregam com o curso. Por exemplo, durante o período letivo das três últimas turmas, o Diretor Geral só esteve com os alunos durante algumas das cerimônias de diplomação.

O Diretor de Ensino nunca apareceu e outros membros da diretoria talvez nem saibam onde e como ele funciona". (Sujeito 1. Entrevista)

"[...] Acho que o Curso ainda está se estruturando, porque a gente percebe algumas deficiências. Por exemplo, as salas de aula são pequenas, a Biblioteca está com pouco material, não temos como fazer cópias aqui, estamos distantes dos outros cursos do CEFET, dos laboratórios das áreas técnicas..." (Sujeito 9. Entrevista)

3. **Articulação entre formação docente e Ensino Profissional:** Identifica o nível de interlocução entre a formação docente ofertada no Programa Especial e o Ensino Profissional.

"[...] Nós estamos discutindo agora, está bem no começo ainda, uma forma de articular (o curso) com o restante das engenharias... discutindo ainda uma possibilidade de transformar o curso não só num lugar em que o aluno adquira um diploma de licenciatura que o habilite a dar aula mas também um espaço de reflexão sobre a prática profissional.... não só o engenheiro, mas também o técnico, mais voltado para os cursos da área técnica que são oferecidos no CEFET. Inclusive, nós oferecemos como habilitação um leque muito aberto... nós estamos corrigindo isso... estamos para definir quais as disciplinas que vamos oferecer, para centrarmos, basicamente, no futuro, nas disciplinas técnicas." (Sujeito 5. Entrevista) (grifo nosso).

"[...] O nosso contato maior com o ensino técnico é através do estágio e de alguma discussão com alguns professores em sala de aula. Mas, nem todos os professores estão ligados nas discussões mais atuais... nem todos os professores do ensino técnico sabem qual é a importância do nosso curso. Acho que o CEFET é um só e, a meu ver o nosso curso (formação de professores) e o ensino técnico se complementam.... aí acho que deveria ter uma maior ligação...alguma coisa institucional." (Sujeito 10. Entrevista) (grifos nossos).

4. **Carreira Docente:** Identifica a diferença existente entre a prática dos professores efetivos (que têm carreira docente) e os contratados (substitutos).

"[...] Pelas novas regras que estão sendo seguidas para a contratação de professores substitutos, a permanência dos mesmos na instituição é delimitada em dois anos e, depois, esses professores não podem ser contratados, a não ser por concurso. Isso leva a uma substituição desses professores de tempos

em tempos, dentro do Programa. Este fato traz uma dificuldade, não só no sentido de que esses contratos, normalmente, são de tempo parcial, mas também porque têm essa duração. Por exemplo, a turma que precedeu a atual, em função da greve, o período do professor não coincidiu mais com o término do curso". (Sujeito 1. Entrevista).

"[...] Eu desconfio que os professores da casa são mais atentos, porque eles estão mais próximos da educação profissional, porque eles são professores de uma instituição historicamente de educação profissional. Já os professores contratados, são professores que são psicólogos, pedagogos, sociólogos que estão dando aulas no curso de formação de professores. Eles não têm aquela vinculação cultural com a problemática da educação profissional. Os professores da casa estão no meio desse debate, estavam dentro do CEFET durante a Reforma; já os contratados, não, ou se estavam no meio do processo de substituição; eles não respiram o clima institucional, do segundo grau, o debate dos cursos técnicos, que é onde a Reforma impactou mais, o debate do curso de formação de tecnólogo, onde a Reforma da Educação Profissional emerge de uma maneira mais contundente." (Sujeito 3. Entrevista).

"[...] A troca de professores durante o período do Curso causou dificuldades e prejudicou a qualidade do Curso. Percebemos alguns conflitos no conteúdo das disciplinas e, principalmente, na maneira como eram tratadas as questões que a gente trazia do estágio, porque alguns professores conseguiam inserir essas questões no contexto mais amplo da educação no Brasil e outros tratavam o assunto de maneira superficial, mais voltado para a sua disciplina, talvez isso seja o reflexo da sua própria formação ou da sua condição aqui no CEFET". (Sujeito 18. Entrevista).

5. **Interesse do aluno:** Identifica o grau de interesse do aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes pela docência na Educação Profissional.

"[...] os alunos procuram uma licenciatura, mas eles sabem que aqui terão, obrigatoriamente, uma licenciatura no campo da educação profissional. Muitos procuram apenas a educação profissional, mas já tem outros que buscam duas disciplinas da área acadêmica". (Sujeito 3. Entrevista).

"[...] Eu precisava de mais uma alternativa de trabalho e gosto muito de lecionar, mas não pensei na educação profissional, especialmente. Pensei em dar aulas." (Sujeito 11. Entrevista)

"[...] por ter grande parte da minha vida profissional dentro da indústria, percebi o quanto não se tem de resultado após um treinamento numa empresa. Então, decidi buscar explicações, ou melhor, maneiras de fundir a busca de resultados

em treinamentos nas empresas, com a didática e a prática do ensino que é aplicada nas escolas”. (Sujeito 9. Entrevista).

6. Mercado de Trabalho/Demanda: Evidencia a influência das exigências do mercado de trabalho, na demanda pela formação docente.

“[...] Os alunos que nos procuram, são pessoas que ou por não estarem encontrando rendimento suficiente no mercado de trabalho ou por estarem insatisfeitos com o estresse da indústria, procuram um comportamento mais humano; alguns dizem que nos procuram para se formar humanamente. Desta forma, eles procuram uma licenciatura” (Sujeito 3. Entrevista).

“[...] Surgiu (a perspectiva do magistério) devido à necessidade de ter mais uma opção de trabalho com horário mais flexível, podendo, então, trabalhar como tecnólogo durante o dia e professora à noite”. (Sujeito 16. Entrevista).

“[...] Hoje, é cada vez mais forte e presente na nossa realidade a seleção que o mercado de trabalho faz. Temos que adquirir mais conhecimentos, ter mais informações para dar conta disso. Percebi, nesse curso, uma possibilidade de outro campo de trabalho, para complementar a minha renda e diversificar a minha formação. De certa forma, é um diferencial”. (Sujeito 19. Entrevista).

7. Avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes: Avalia o nível de adequação do referido Programa, para uma formação docente consistente.

“[...] A questão de ser um Programa Especial, nos remete à idéia de precariedade. Essa idéia decorre do fato de não termos ainda, no país, uma estrutura organizada de ensino profissional; essa falta de organização faz como que também não haja uma situação de formação de pessoal para a docência nessa área, de forma mais organizada. Em outros países, toda essa parte de formação profissional, se encontra integrada num sistema de ensino regular, ao passo que no Brasil, boa parte das questões da formação profissional, está ocorrendo fora do sistema regular de ensino. Nós temos estruturas como o SENAI, o SENAC, nós temos uma série de cursos livres para várias atividades e com isso nós não temos uma estrutura realmente organizada. Continua sendo uma forma, do ponto de vista institucional, de formação de professores. Então, penso que isso é um problema em relação à concepção da questão de

formação de professores para as disciplinas ditas não acadêmicas". (Sujeito 1. Entrevista).

"[...] Do ponto de vista da concepção do curso, dentro da legislação federal e dentro da linha de formação de professores para o ensino técnico, eu não considero (o Programa) adequado, porque ele tem algumas características que diferem dos outros cursos. Uma pessoa, por exemplo, para fazer um curso de licenciatura em Matemática, termina um curso de graduação. Ela não tem que ter como pré-requisito uma graduação anterior. Assim, se nós estaremos formando um professor para uma área, digamos eletrônica, seria estranho que nós exigíssemos que essa pessoa primeiro tivesse um curso de graduação para depois ter outro curso de graduação, é uma questão única dentro da nossa estrutura de ensino superior. Em todos os cursos, há um curso de graduação e outro de pós-graduação. Então, há uma ambigüidade em relação a esse Programa, porque sendo um Programa Especial, você tem a exigência de uma graduação e, dentro de mais um ano, você dá à pessoa mais um título de graduação. Quer dizer, esta questão não está bem estruturada dentro do conjunto dos outros cursos superiores. Seria correto que esse curso fosse de pós-graduação. Mas, sendo um curso de pós-graduação, por exemplo, do tipo "lato-sensu", também pela contingência da legislação, ele não asseguraria às pessoas lecionarem no ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação anterior. Então, em relação à situação desse curso dentro da legislação e dentro do conjunto do sistema de ensino, nós encontramos uma situação muito estranha, para dizer o mínimo". (Sujeito 1. Entrevista)

"[...] vejo uma grande expectativa pra que este professor (da Educação Profissional) acrescentado à educação profissional a sua experiência, sua prática técnica, tecnológica, porém é necessário que este professor possua preparação adequada e regulamentada para o exercício docente, e não simplesmente faça uso da experiência sendo auto-suficiente para atender às necessidades da escola como acontece hoje". (Sujeito 14. Entrevista). (grifo nosso)

8. **Qualidade do Ensino:** Avalia a qualidade do ensino técnico do CEFET-MG, depois da Reforma da Educação Profissional.

"[...] parece que aconteceu uma perda tanto para o ensino profissional quanto para o ensino médio e, fatalmente, para a formação de professores, porque com as turmas mistas nos cursos do ensino profissional, perdeu-se o gancho com outros campos do conhecimento, parece que os professores têm o tempo todo que ficar correndo atrás do tempo perdido" (Sujeito 4. Entrevista)

“[...] eu fiz o técnico aqui no CEFET, fiz a graduação também e hoje estou aqui no curso de formação de professores. Tenho um carinho especial pela instituição, me considero um bom profissional graças aos conhecimentos e as oportunidades que tive aqui. Mas, agora, com todas essas mudanças acho que o ensino não é mais o mesmo, que não há mais a integração que havia entre as disciplinas, que os professores mudaram, que estão todos, alunos e professores menos motivados, menos comprometidos. (Sujeito 18. Entrevista).

9. Educação Tecnológica: Identifica a integração entre os ensinos médio e técnico.

“[...] a separação do curso técnico e do ensino médio foi uma coisa quase que catastrófica na turma do curso técnico do CEFET, porque os alunos vêm com a formação de outras escolas, eles não têm a base suficiente para acompanhar o curso técnico e perdeu-se a integração que havia entre os professores das disciplinas técnicas e das disciplinas acadêmicas, porque havia essa integração”. (Sujeito 7 Entrevista).

“[...] Percebi que existe uma forma diferente de lidar com os alunos da concomitância interna e com os outros que não fazem o ensino médio no CEFET. Parece que são alunos diferentes, porque os que vêm de fora têm mais dificuldades com o conteúdo das disciplinas técnicas. Se houvesse a ligação entre o ensino médio e o técnico que existia antes, acho que essas dificuldades de lidar com alunos com bagagens tão diferentes seriam reduzidas”. (Sujeito 17. Entrevista)

“[...] um aluno são dois alunos, de manhã ele é aluno de um curso do CEFET e de tarde é aluno de outro curso do CEFET. Então ele conta duas matrículas, o que aliás é um engodo estatístico. Mas, com isso, se por problemas organizacionais ou por problemas culturais o professor do curso técnico que antes solicitava ao professor de matemática o reforço em determinada disciplina técnica, hoje ele já não se sente em condições de fazer isso, porque inclusive, muitos alunos que estão na disciplina técnica não fazem o ensino médio aqui, apenas alguns são da concomitância interna. A maior parte é da concomitância externa ou é do Pós-técnico, que se juntam à tarde com os alunos da concomitância interna e fazem aquela turma mista”. (Sujeito 3. Entrevista)

10. Reforma da Educação Profissional/Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes: Relaciona a possível repercussão dos impactos da Reforma da Educação Profissional, no âmbito do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

“[...] a separação entre ensino médio de um lado e ensino profissional do outro, sendo desenvolvidos através de módulos que poderiam ser cursados independentemente, e que levam ao certificado do ensino técnico, somente após a conclusão do ensino médio, mudou o contexto do curso, uma vez que isso reestruturou o ensino profissional, neste país....Já era difícil nós termos um curso de formação de professores realmente voltado ao ensino técnico integrado com o ensino médio, agora então torna-se ainda mais complicado, porque, principalmente aqui no CEFET, são realidades totalmente diferentes as que os alunos do curso de formação docente observam na prática....assim, temos um curso que tem uma visão integral do homem aplicado a uma realidade de cursos modulares, currículos por competências, etc. tudo isso causa impactos e, com certeza, vai gerar mudanças no curso de formação de professores. (Sujeito 1. Entrevista)

“[...] Para nós, ela (a Reforma da Educação Profissional) chega de uma maneira indireta, através dos estágios dos alunos... ela emergiria de uma maneira indireta, mas como os professores efetivos estão muito envolvidos nesse processo todo, nós mesmos somos protagonistas dessa discussão em sala de aula”. (Sujeito 3. Entrevista)

“[...] Acho que as reformas, da forma como acontecem, são mais jogos políticos do que avanços no modelo anterior. O que eu percebi, é que as coisas vão acontecendo como num jogo de dominó e indiretamente já sentimos as mudanças no nosso curso...trocas de professores durante o curso, espaço destinado ao curso, infra-estrutura...tudo isso é sinal de que o ensino técnico deixou de ter no CEFET a importância que tinha antes da Reforma...e nós futuros professores do ensino técnico que lugar ocupamos? E a formação de professores para o ensino profissional, que lugar ocupa? (Sujeito 21. Entrevista).

As categorias identificadas constituem-se como elementos importantes tanto para a análise dos dados coletados quanto para se compreender melhor as posições dos sujeitos sobre o Curso de Formação de Professores e outras temáticas a ele relacionadas. As tabelas apresentadas a seguir possibilitam a visualização adequada dessas categorias.

TABELA 2

Categorias do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, de acordo com as manifestações dos professores

Categorias	Posição/ Sujeitos	1	2	3	4	5	6	7
Currículo (nível de articulação entre os núcleos)	Maior	x	x	x	x	x	x	x
	Menor							
	Não mencionado							
Espaço (localização e infraestrutura)	Adequado							
	Não adequado	x	x	x	x	x	x	x
	Não mencionado							
Articulação entre formação docente e ensino profissional	Maior		x					
	Menor	x		x	x	x		
	Não mencionado						x	x
Carreira docente (diferenças entre a prática de professores efetivos e substitutos)	Menores							
	Maiores	x	x	x	x	x	x	x
	Não mencionado							
Interesse do aluno (grau de interesse do aluno do Programa pela docência na educação profissional)	Maior		x			x		
	Menor	x		x	x		x	x
	Não mencionado							
Mercado de trabalho/demanda (influência do mercado de trabalho na demanda pela formação docente)	Maior	x	x	x	x	x	x	x
	Menor							
	Não mencionado							
Avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Adequado		x					
	Não adequado	x		x	x	x	x	x
	Não mencionado							
Qualidade do ensino (qualidade do ensino técnico depois da Reforma da Educação Profissional)	Maior		x					
	Menor	x		x	x	x	x	x
	Não mencionado							
Educação tecnológica (integração entre os ensinos médio e técnico)	Contemplada							
	Não contemplada	x	x	x	x	x	x	x
	Não mencionado							
Reforma da Educação Profissional/Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (repercussão dos impactos)	Observada	x	x	x	x	x	x	x
	Não observada							
	Não mencionado							

TABELA 2 – Categorias do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, do CEFET-MG, de acordo com as manifestações dos sujeitos Entrevistados – professores – 2003.

TABELA 3

Categorias do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, de acordo com as manifestações dos alunos e ex-alunos

Categorias	Posição/ Sujeitos	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Currículo (nível de articulação entre os núcleos)	Maior	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Menor															
	Não mencionado															
Espaço (localização e infraestrutura)	Adequado															
	Não adequado	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Não mencionado															
Articulação entre formação docente e ensino profissional	Maior				x		x				x		x		x	
	Menor	x	x	x		x		x	x	x		x		x		x
	Não mencionado															
Carreira docente (diferenças entre a prática de professores efetivos e substitutos)	Menor															
	Maior	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Não mencionado															
Interesse do aluno (grau de interesse do aluno do Programa pela docência na educação profissional)	Maior	x					x	x		x	x			x		
	Menor		x	x	x	x			x			x	x		x	x
	Não mencionado															
Mercado de trabalho/demanda (influência do mercado de trabalho na demanda pela formação docente)	Maior	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Menor															
	Não mencionado															
Avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Adequado						x							x		
	Não adequado	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x
	Não mencionado															
Qualidade do ensino (qualidade do ensino técnico depois da Reforma da Educação Profissional)	Maior															
	Menor		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Não mencionado	x														
Educação tecnológica (integração entre os ensinos médio e técnico)	Contemplada															
	Não contemplada	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
	Não mencionado															
Reforma da Educação Profissional/Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (repercussão dos impactos)	Observada		x	x	x	x		x		x	x	x	x		x	x
	Não observada						x		x					x		
	Não mencionado	x														

TABELA 3 – Categorias do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG, de acordo com as manifestações dos sujeitos entrevistados – alunos/ex-alunos – 2003.

TABELA 4

Especificação do número e do percentual das manifestações, de cada uma das categorias identificadas

Categorias	Descrição	Manifestações	Índice
Currículo (nível de articulação entre os núcleos)	Maior	22	100%
	Menor		
	Não mencionado		
Espaço (localização e infraestrutura)	Adequado		
	Não adequado	22	100%
	Não mencionado		
Articulação entre formação docente e ensino profissional	Maior	6	27,2%
	Menor	14	63,6%
	Não mencionado	2	9,2%
Carreira docente (diferenças entre a prática de professores efetivos e substitutos)	Menor		
	Maior	22	100%
	Não mencionado		
Interesse do aluno (grau de interesse do aluno do Programa pela docência na educação profissional)	Maior	8	36,4%
	Menor	14	63,6%
	Não mencionado		
Mercado de trabalho/demanda (influência do mercado de trabalho na demanda pela formação docente)	Maior	22	100%
	Menor		
	Não mencionado		
Avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	Adequado	3	13,6%
	Não adequado	19	86,4%
	Não mencionado		
Qualidade do ensino (qualidade do ensino técnico depois da Reforma da Educação Profissional)	Maior	1	4,6%
	Menor	20	90,8%
	Não mencionado	1	4,6%
Educação tecnológica (integração entre os ensinos médio e técnico)	Contemplada		
	Não contemplada	22	100%
	Não mencionado		
Reforma da Educação Profissional/Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (repercussão dos impactos)	Observada	18	81,8%
	Não observada	3	13,6%
	Não mencionado	1	4,6%

TABELA 4 – Especificação dos percentuais relativos à quantidade total de manifestações dos sujeitos entrevistados (professores, alunos/ex-alunos) - 2003.

3.2.3 Análise e síntese dos dados coletados

Como foi explicitado, as categorias identificadas sintetizam o conjunto de manifestações dos sujeitos que participaram da pesquisa e revelam a face do atual Curso de Formação de Professores, do CEFET-MG, que está em conformidade com a Resolução nº 02/97, do Conselho Nacional de Educação.

Com a finalidade de proporcionar uma melhor compreensão das categorias e das manifestações a seu respeito, foi elaborada a Tabela 5 em que constam as posições dos sujeitos acerca de cada uma delas.

Foram consideradas como *manifestações positivas*: maior articulação entre os núcleos (contextual, integrador e estrutural) propostos no currículo do Curso; a adequação do espaço disponibilizado para o Curso; a maior articulação entre a formação docente e o ensino profissional; a menor diferença existente entre a prática dos professores substitutos (contratados) e os efetivos (de carreira); o maior interesse do aluno do Curso em relação à docência para a educação profissional; a menor influência do mercado de trabalho na demanda pelo curso; o maior nível de adequação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para uma formação consistente; a maior qualidade do ensino técnico ofertado na Instituição; o atendimento à educação tecnológica; e a não repercussão dos impactos da Reforma da Educação Profissional na formação docente.

Por outro lado, foram consideradas *manifestações negativas*: menor articulação entre os núcleos (contextual, integrador e estrutural) propostos no currículo do Curso; a não adequação do espaço disponibilizado para o Curso; a menor articulação entre a formação docente e o ensino profissional; a maior diferença existente entre a prática dos professores substitutos (contratados) e os efetivos (de carreira); o menor interesse do aluno do Curso em relação à docência para a educação profissional; a maior influência do mercado de trabalho na demanda pelo curso; o menor nível de adequação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para uma formação consistente; a menor qualidade do ensino técnico ofertado na Instituição; o não atendimento à educação tecnológica; e a repercussão dos impactos da Reforma da Educação Profissional na formação docente.

TABELA 5
Manifestações Positivas e Negativas dos sujeitos entrevistados

Categorias	Total de manifestações <i>positivas</i>	Total de manifestações <i>negativas</i>
Currículo (nível de articulação entre os núcleos)	22	0
Espaço (localização e infraestrutura)	0	22
Articulação entre formação docente e ensino profissional	6	14
Carreira docente (diferenças entre a prática de professores efetivos e substitutos)	0	22
Interesse do aluno (grau de interesse do aluno do Programa pela docência na educação profissional)	8	14
Mercado de trabalho/demanda (influência do mercado de trabalho na demanda pela formação docente)	0	22
Avaliação do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes	03	19
Qualidade do ensino (qualidade do ensino técnico depois da Reforma da Educação Profissional)	01	20
Educação tecnológica (integração entre os ensinos médio e técnico)	0	22
Reforma da Educação Profissional/Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (repercussão dos impactos)	03	18

TABELA 5 – Quantidade de manifestações positivas ou negativas, de acordo com os sujeitos entrevistados (professores, alunos/ex-alunos) - 2003.

Os dados explicitados na Tabela 5, foram traduzidos em um gráfico de barras (GRAF.1), com a finalidade de facilitar a visualização das manifestações dos sujeitos entrevistados.

Representação das Manifestações Positivas e Negativas dos sujeitos entrevistados, segundo as categorias

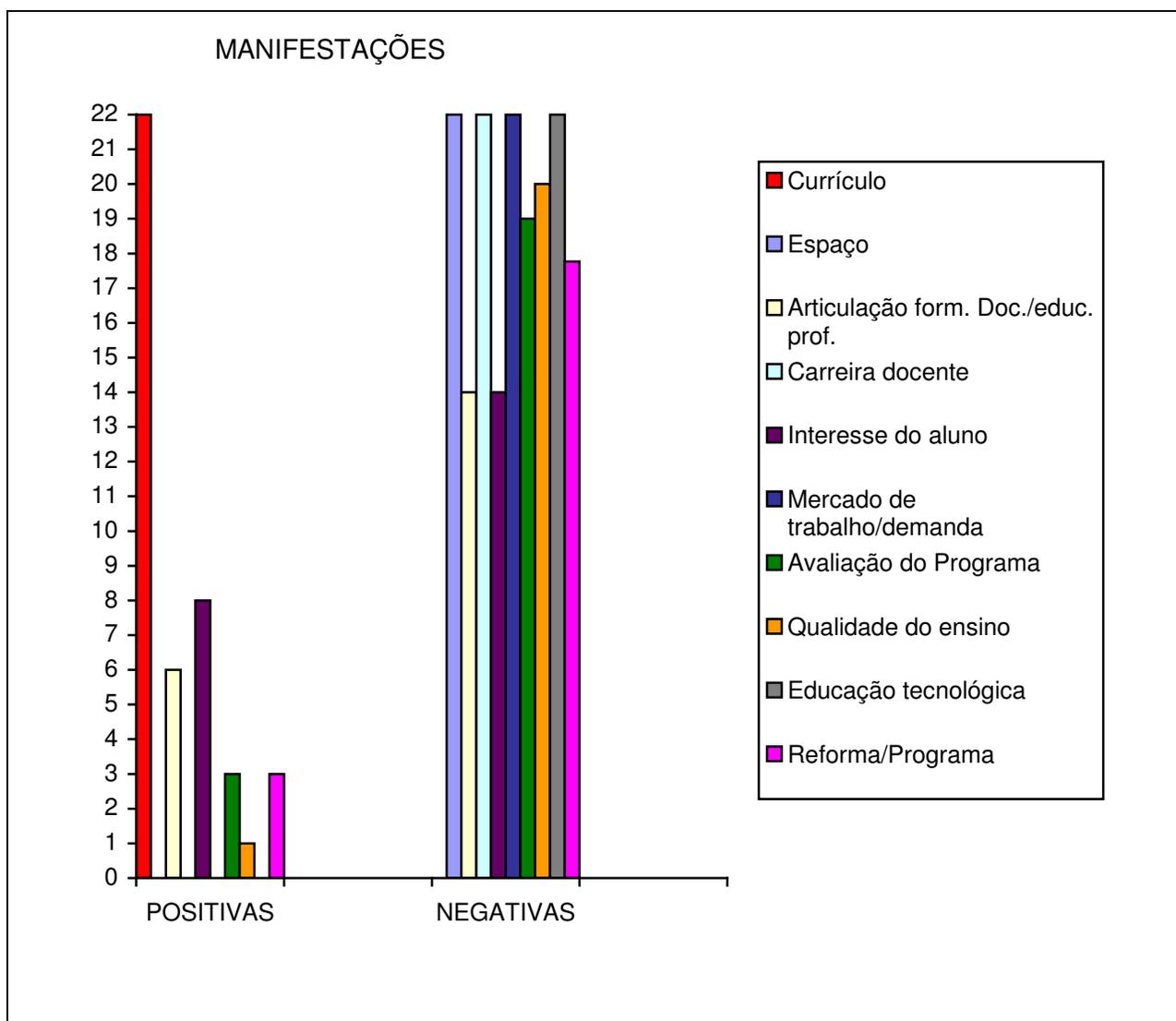


GRÁFICO1 – Representação das manifestações positivas e negativas dos sujeitos entrevistados (Professores, alunos/ex-alunos) - 2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

" O capitalismo produziu, historicamente, no Brasil, como na maioria dos países do Terceiro Mundo, um antagonismo entre escola e trabalho e avança atualmente, verticalizando exclusões múltiplas que, na instituição escolar, vêm sendo camufladas como formas de "inclusão". Multiplicam-se, entre nós, os trabalhadores sem trabalho, os estudantes sem estudo, os cidadãos sem cidadania" (Linhares, 2002, p. 9)

A posição de Linhares (2002), explicitada acima, parece muito apropriada para retratar o quadro atual da educação brasileira como um todo, e também, os campos referentes à educação profissional e à formação de seus professores.

Pode-se afirmar que a área da formação de professores e, em especial, a referente à educação profissional, carece de direcionamentos normativos que favoreçam a constituição de uma formação mais consistente, crítica e reflexiva. Como já foi explicitado neste trabalho, a própria legislação pertinente, ou mais especificamente, a Resolução nº 01/2002, que dispõe sobre as "Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes, no nível da Educação Básica" não faz referência à formação de docentes para a educação profissional. Essa omissão confirma a histórica marginalização dessa modalidade de ensino.

Na atualidade, a Reforma da Educação Profissional empreendida a partir da vigência da Lei nº 9394/96 e do Decreto nº 2208/97, gerou um impacto significativo nesse ensino e, conseqüentemente, na formação dos seus professores.

Nesse sentido, outras pesquisas evidenciaram⁴¹ e os dados coletados nesta investigação mostraram que as mudanças provocadas pela citada Reforma acarretaram uma queda na qualidade do ensino ofertado pelo CEFET-MG, afetando seu *ethos* educacional, da seguinte forma: processo de desmantelamento da educação tecnológica, devido à falta de articulação entre os ensinos médio e técnico; comprometimento da carreira docente, uma vez que professores e funcionários passaram a ser contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); progressiva privatização da instituição, evidenciada pela criação da Fundação CEFET Minas; aumento dos índices de evasão, repetência e trancamento de matrícula dos discentes; e direcionamento da educação profissional às exigências do mercado de trabalho.

⁴¹ Neste sentido, consultar Gariglio (2002), Oliveira (2003) e Bahia (2003).

No que se refere ao objeto desta pesquisa, constatou-se que o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, ministrado pelo CEFET-MG, adquiriu uma nova configuração em relação aos Cursos anteriormente ofertados, estruturados conforme as exigências dos denominados Esquemas I e II.

Dessa forma, o Curso atual tem deixado de se direcionar, especificamente, para o magistério no ensino profissional, pois passou a contemplar, também, a formação de docentes para as disciplinas do ensino médio e das séries finais do ensino fundamental. Esse novo direcionamento do Curso deve ser criticado, pois está afinado com a questionada Resolução nº 02/97, que se reveste de um caráter emergencial e provisório. Por isso mesmo, não se aceita a formação para disciplinas da educação geral nos referidos níveis, em uma cidade do porte de Belo Horizonte, onde existem vários e consistentes Cursos de Licenciatura.

Em consonância com o que foi exposto, no Curso têm sido aceitos candidatos vinculados a diferentes áreas do conhecimento e, não somente, aqueles ligados à área técnica. Esse fato interferiu no Curso, que acabou perdendo a sua identidade, a qual se traduzia na formação específica para o magistério, no âmbito da educação profissional. Além disso, a pesquisa mostrou que: o Projeto do Curso, baseado nos princípios da denominada educação tecnológica, acabou sendo impactado pela Reforma da Educação Profissional, que inviabilizou a integração entre os ensinos médio e técnico; o fato de o Curso se localizar no Campus VI, distante do Campus I, onde é ministrado o ensino técnico, e do Campus II, onde está sediado o Departamento Acadêmico de Educação, tem dificultado a interlocução tanto com o ensino profissional quanto com os setores administrativos, aos quais o Curso está vinculado; não há uma opção efetiva pelo magistério, pois a prioridade dos alunos centra-se na busca de uma requalificação profissional.

Constatou-se, também, que o referido Curso tem, até o momento, mantido uma certa autonomia em relação às novas orientações normativas que fundamentam a estruturação curricular de outras modalidades de ensino, que está baseada na noção de competências. No Curso em pauta, a matriz curricular está referenciada nos saberes disciplinares. Contudo, esse fato, apesar de ser positivo, acaba interferindo na interlocução com o ensino técnico, cujo currículo é elaborado segundo a lógica da

competência. Essa “inadequação” do Curso às novas orientações curriculares, deve-se, em parte, às determinações advindas da Resolução nº 02/97, que não se estrutura, tomando por base, os pressupostos do currículo por competência. Além disso, parece que os professores que elaboraram o Projeto do Curso têm uma visão bastante crítica a respeito do conceito de competência como eixo estruturante de currículos escolares.

Em síntese, constatou-se que os desdobramentos da Reforma da Educação Profissional, empreendida pelo Governo Federal no final da última década, vêm impactando negativamente, tanto o ensino profissional quanto a formação de seus professores, que passou, como foi explicitado, a ser feita de uma forma generalista, sem atender à especificidade do magistério para o ensino profissional.

Acredita-se que a investigação feita, possa contribuir para a compreensão de um campo pouco explorado – formação de professores para a educação profissional - que necessita dos aportes de outros pesquisadores. Dessa forma, considerando-se que os dados coletados fazem parte de um processo de construção do conhecimento, a ser encarado, ainda, de uma forma provisória e aproximativa, acredita-se que, mesmo assim, esta investigação possa vir a suscitar outras indagações acerca do tema em foco.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. Gutemberg. *Professores e sociedade: 2000 anos de (des) sintonias na história e na formação de professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais*. 2001. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

ARAPIRACA, J.O. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo: Cortez, 1982.

ARCE, A. Compre o Kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação e Sociedade*, n.74, ano XXI, abril 2001, p.251-283.

BAHIA, M.G.M. *Políticas para os ensinos médio e profissional: uma interlocução possível?* 2003. 170f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

BERNARDO, M. V. C. O surgimento e a trajetória da formação do professor secundário nas universidades estaduais paulistas. In: BERNARDO, M. V. C. (org.). *Formação do professor: atualizando o debate*. São Paulo: Educ., 1989. p. 11 a 61.

BRASIL. Constituição Federal (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto n.º 2208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei n.º 9.394/96)*. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3276, de 06 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 dez. 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Decreto nº 3554, de 07 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. *Diário*

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 fev. 1969. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969. Autoriza o Poder Executivo a instituir o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional – CENAFOR, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 jun. 1969. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Lei nº 5540, de 28 de nov. de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. 1968. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, referente a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei n.º 9.394/96)*. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. In: *Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei n.º 9.394/96)*. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. MEC/Conselho Federal de Educação. Resolução nº 02, de 27 de janeiro de 1972. Dispõe sobre o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 fev. 1972. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 16, de 05 de outubro de 1999*. Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer 37, de 04 de setembro de 2002*. Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 03, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de setembro de 2002.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 04* de 22 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de setembro de 2002.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n.º 04, de 11 de março de 1997*. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. Brasília, 1997. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 115*, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os institutos superiores de educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer nº 09*, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução n.º 2*, 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. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 10 de setembro de 2002.

BRASIL. MEC/Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução nº 01*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Portaria nº 299, de 04 de agosto de 1982. Estabelece normas para os cursos de licenciatura plena para graduação de professores da parte especial do currículo do ensino de 2º grau. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 ago. 1982. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Portaria nº 432/BSB, de 19 de julho de 1971. Aprova as 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, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 jul. 1971. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 15 de julho de 2003.

BRASIL. Portaria 646, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 do Dec. 2.208/97, e dá outras providências. In: BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação: (lei 9.394/96)*. Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPED nas Audiências Públicas sobre as "Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Curso de Nível Superior", promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 16, p. 118-124, jan./abr. 2001.

_____. A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI, Iria.(org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2.ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1998.

BUENO,MS.S.S. *Políticas atuais para o ensino médio*. São Paulo: Papirus,2000.

CAMPOS, M. C. S. de Souza. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. de Souza, SILVA, V. L. Gaspar da (org.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 13-37.

CHAUÍ, M. Vocação política e vocação científica da universidade. *Revista Educação Brasileira*. n.31, vol. 15. São Paulo, 1994.

CUNHA, L. Antônio. *A política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*.2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

CUNHA, L. Antônio. *O ensino industrial na irradiação do industrialismo*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: Flacso, 2000a.

CUNHA, L. Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 47-70, 2000b.

CURY, C. R. Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta T., FARIA FILHO, L.M. e VEIGA, C.G. (org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 567-584.

_____. A educação na revisão constitucional de 1926. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 81-107.

_____. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. Jamil; HORTA, J. S. B.; BRITO, V. L. Alves de. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional da Educação*. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

_____. Problemas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 15-32.

DENCKER, A.F.M.; DA VIÁ, S.C. *Pesquisa empírica em ciências humanas (com ênfase em comunicação)*. São Paulo: Futura, 2001.

FERRETTI, C.J. Questões sobre a educação profissional de nível técnico. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 345-351.

FONSECA, C.S. *História do ensino industrial no Brasil*. 1. vol. Rio de Janeiro: Escola Técnica Federal do Rio de Janeiro, 1961.

FREITAS, Helena C. L. de. A reforma de ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n.68, dezembro 1999. p.17-40.

FREITAS, L.C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.). *Formação de professores, pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

FRIEDMAN, M. *Liberdade de escolher*. Rio de Janeiro: Record, 1980.

GARIGLIO, José Ângelo. *A reforma da educação profissional e seu impacto sobre as lutas concorrenciais por território e poder no currículo do CEFET-MG*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)- 25ª Reunião- de 29 de setembro a 02 de outubro de 2002. Caxambu/MG.

GATTI, Bernadete A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Ed. Associados, 2000.

_____. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º graus. *Em Aberto*, Brasília, ano 6, n. 34, p. 11-14, abr./jun. 1987.

GENTILI, P. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 4.ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

HAYEK, F. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

IANNI, O. *Teorias da Globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

KUENZER, A.Z. A formação de educadores: Novos desafios para as faculdades de educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.63, 1998, p.105-125.

_____ A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, C.J., SILVA JÚNIOR, J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999a. p.121-140.

_____ As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*. Campinas, n.68, 1999b.p. 163-183.

_____ O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*. Ano XXI, n.70, abril/2000. p.15-39.

LINHARES, C.F.S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (org.) *Formação de professores: pensar e fazer*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, L. R. de Souza. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

MAFRA, L.A. A formação de professores em tempos de mudanças: para além das escolas normais e da habilitação do magistério de nível médio. *Tessituras*, n.1, fev. 1998. Belo Horizonte. p.9-15.

MAGELA NETO, O. *Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil*. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2000.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MILITÃO, M.N.de Sales do Amaral. *Novos rumos para o Ensino Técnico: impactos e perspectivas. O caso do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. CEFET/MG*. 1997. Tese (Doutorado).Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MINAYO, M.C. de Souza. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 1.reimpressão. São Paulo, EPU, 1974.

OLIVEIRA, M.A.M. *A extinção da educação tecnológica ministrada pelo CEFET-MG: uma consequência da Reforma da Educação Profissional?* 2001.Tese (Pós-Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, M. A. M. *O ensino da filosofia no 2º grau da escola brasileira: um percurso histórico, até a realidade mineira dos anos 80*. 1993. 131f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

OLIVEIRA, M. A.M. *Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs*. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, M.R.N.S. O ensino técnico, o mundo do trabalho e questões didáticas. *In*: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002a. p.279-298.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução 03/98). Diferenças entre formação técnica e tecnológica. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n.70, abril/2000, p. 40-62.

OLIVEIRA, Ramon. Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional. *In*: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.A.S.; BUENO, M.S.S. (org.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano Editora, 2002b. p. 259-278.

PARO, V.H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETTI, C.J., SILVA JÚNIOR, J. R., OLIVEIRA, M.R.N.S. (org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999. p.101-120.

PEIXOTO, A. Casasanta. *Educação no Brasil - anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n. 68, p. 109-125, 1999.

PETEROSI, H. G. *Formação do professor para o ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1994.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S.G. (et al). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, M. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. *In: Anais do XI Endipe: Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula.* Águas de Lindóia, Endipe, 1988. p. 11-28.

SCHEIBE, L. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. *In: BARBOSA, R.L.L.(org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: UNESP, 2003. p.171-183.

SCHULTZ, T.W. *O valor econômico da educação.* Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SELLTZ *et. al.* *Métodos de pesquisa nas relações sociais.* 2.ed. São Paulo: Herder, 1967.

SEVERINO, A.J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In: BARBOSA, R.L.L.(org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas.* São Paulo: UNESP, 2003.

SILVA, Marco. Educação, modernidade e pós-modernidade. *Perspectiva.* V.10, n.18. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação. ago/dez 1992. p. 61-76.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. *In: FÁVERO, Osmar (org.). A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.* Campinas: Autores Associados, 1996. p. 55-67.

TORRES, R.M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais.* São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. *In: VEIGA, I.P.A. (org.). Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas: Papyrus, 1998.p. 75-98.

VILLELA, Heloísa O. S. O mestre escola e a professora. *In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIA FILHO, L.M.; VEIGA, C.G. (org.). 500 anos de educação no Brasil.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.

WAINWRIGHT, H. *Uma resposta ao neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda.* Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1983.

WEREBE, Maria José Garcia. *30 anos depois: grandezas e misérias do ensino no Brasil*. São Paulo: Ática, 1994.

XAVIER, Maria Elizabeth S. P. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas: Papirus, 1990.

ANEXOS

ANEXO A – Portaria BSB nº 432/71

Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971.

O ministro de Estado da Educação e Cultura, com fundamento no Decreto-Lei número 655, de 27 de junho de 1969, e no Parecer número 111, de 1971, das Câmaras de Ensino Primário e Médio e de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação, resolve:

Aprovar as seguintes 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.

Art. 1º - 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 duração de 600 (seiscentas) horas;

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

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

§ 2º - Em atendimento ao Decreto-Lei número 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina Educação Moral e Cívica, como Estudo dos Problemas Brasileiros, constará dos currículos com a duração total mínima de 40 (quarenta) horas.

Art. 2º - O Esquema I será integrado pelas seguintes disciplinas e atividades:

- a) Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau (ensino colegial);
- b) Psicologia;
- c) Didática;
- d) Prática de Ensino.

Art. 3º A disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau, com duração mínima de 90 (noventa) horas-aula, focalizará esse grau com ênfase no ensino técnico, devendo ser adequadamente consideradas suas implicações legais e técnicas, princípios e objetivos.

Art. 4º A disciplina Psicologia da Educação, com duração de 90 (noventa) horas-aula, pelo menos abrangerá os aspectos de Psicologia da Aprendizagem e de Psicologia da Adolescência aplicados aos fatos pedagógicos.

Art. 5º A disciplina Didática, com duração mínima de 90 (noventa) horas-aula, partindo de uma teoria do método, considerando o planejamento, a execução e a verificação de aprendizagem, conterá noções de liderança, elocução, meios e técnicas de comunicação, planejamento e orientação do ensino, organização de laboratórios e unidades de experimentação (tais como áreas de cultivo agrícola, experimentação zootécnica, oficinas e escritórios-modelo), organização de currículos, elaboração de programas e análise ocupacional.

Parágrafo Único – A atividade Prática de Ensino, com duração nunca inferior a 290 (duzentas e noventa) horas-aula, será feita sob a forma de estágio supervisionado em atividades práticas da habilitação ou habilitações de magistério, precedido sempre que possível de aulas dirigidas ou experimentais e desenvolvidas em escolas da comunidade.

Art. 6º As horas-aula de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau e de Psicologia da Educação poderão, sem redução de intensidade, ser também atendidas em regime letivo especial, em que os alunos recebam material didático adequadamente

elaborado, participando de seminários e séries de Conferências de orientação com a presença de professores, e prestem exame dos conhecimentos respectivos nos Centros de Educação Técnica.

Art. 7º O currículo do Esquema II será integrado ainda por três disciplinas propedêuticas, no total mínimo de 280 (duzentas e oitenta) horas-aula, com a seguinte distribuição:

I – Área econômica primária

- Matemática – 100 horas-aula
- Química – 90 horas-aula
- Biologia – 90 horas-aula

II – Área econômica secundária

- Matemática – 10 horas-aula
- Física – 90 horas-aula
- Desenho – 90 horas-aula

III – Área econômica terciária

- Matemática – 100 horas-aula
- Economia – 90 horas-aula
- Administração – 90 horas-aula

Parágrafo Único – É facultado aos Centros, por intermédio da entidade referida no Parágrafo Único do Artigo 18, submeterem, em tempo hábil, à apreciação do Conselho Federal de Educação, proposta de substituição parcial da relação de disciplinas constantes deste artigo.

Art. 8º O currículo do Esquema II compreenderá, também, de uma até três disciplinas da área de habilitação com 200 (duzentas) horas-aula cada uma, conforme a licenciatura correspondente.

Art. 9º Definem-se como áreas de habilitação, para fins de integração dos currículos do Esquema II, todas as disciplinas especializadas dos diversos cursos de ensino médio (de 2º grau ou 2º ciclo técnico) referentes às atividades econômicas primárias,

secundárias e terciárias, aprovadas pelos órgãos competentes dos diferentes sistemas de ensino.

Art. 10 Os cursos relativos à Economia Doméstica, sem prejuízo dos de licenciatura plena já em vigor, classificar-se-ão por analogia, como integrantes da área terciária.

Art. 11 Os candidatos a que se refere o Esquema I serão submetidos a concurso vestibular de classificação, quando o número de inscritos superar o de vagas, observadas as normas indicadas nos regimentos dos cursos mantidos pelos Centros de Educação Técnica.

Art.12 Será exigido concurso vestibular de classificação aos candidatos a que se refere o Esquema II.

§ 1º - As provas do concurso vestibular deverão limitar-se em conteúdo às disciplinas obrigatórias do ensino de grau médio (2º grau), acrescidas eventualmente de uma língua estrangeira moderna, e revestir complexidade que não ultrapasse o nível de escolarização regular desse grau.

§ 2º - Exigir-se-á ainda do candidato se o respectivo curso colegial técnico ou de 2º grau tiver a duração mínima de três séries anuais ou equivalentes, o atendimento de, pelo menos, um dos seguintes pré-requisitos:

a) 720 (setecentas e vinte) horas, no mínimo, de exercício orientado de atividade profissional, após a conclusão do curso, na área econômica correspondente às habilitações pretendidas, desde que o Centro considere esta atividade como complementação satisfatória do preparo escolar do candidato;

b) 720 (setecentas e vinte) horas-aula, de um ou mais cursos de especialização ou aperfeiçoamento, em conexão com a área econômica relativa às habilitações;

c) um ano letivo de atividade docente na área correspondente com pelo menos 60 horas-aula efetivamente ministradas;

d) um ano de atuação em serviço público, ou entidade reconhecida de interesse público, no setor correlativo à área econômica na qual se incluam as

habilitações, desde que o Centro considere satisfatória essa atividade como complementação do preparo escolar do candidato;

e) exercício de atividades diversificadas que se incluam nas previstas nos itens precedentes, totalizando um ano, com, pelo menos, 720 horas, a juízo do Centro.

Art. 13 A realização de qualquer curso previsto nesta Portaria será precedida de edital em que, entre outras informações, se incluam as condições de inscrição, as disciplinas exigidas no curso, o número de vagas em cada esquema e as normas disciplinadoras do concurso vestibular.

Parágrafo Único – Encerradas as inscrições, o número de vagas previsto para um Esquema, se não atingido, poderá, a critério do Centro, ser completado com candidatos inscritos no outro Esquema, respeitado o disposto no Artigo 12.

Art. 14 É facultado integrar na mesma turma alunos de ambos os Esquemas para as disciplinas comuns, desde que seu número não ultrapasse o limite máximo de cada classe previsto no Regimento.

Art. 15 O aluno que concluir o curso, com observância das normas desta Portaria e do Regimento, receberá diploma de licenciatura, que lhe servirá como instrumento hábil para registro como professor de ensino médio, nas habilitações especificadas no verso.

Art. 16 O licenciado cujo curso se haja estruturado na forma do Esquema I terá direito a registro como professor de ensino médio em até três disciplinas dentre as constantes da correspondente área de habilitação para o magistério.

Art. 17 O licenciado cujo curso se haja estruturado na forma do Esquema II terá direito a registro como professor de ensino médio em uma, duas ou três disciplinas, conforme o disposto no Artigo 8º.

Parágrafo Único – Os licenciados com registro em uma ou duas disciplinas poderão, mediante complementação que atenda ao disposto no Artigo 8º, fazer jus ao registro em outras habilitações até o total de três, quando afins.

Art. 18 Fica delegada a ministração de cursos de que trata esta Portaria, nos termos da autorização contida no Artigo 1º do Decreto-Lei número 655, de 27 de junho de 1969, ao Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETRGS), Centro de Educação Técnica da Guanabara (CETEG), Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CET-UTRAMIG), Centro de Ensino Técnico de Brasília (CETEB), Centro de Educação Técnica da Bahia (CETEBA), Centro de Educação Técnica do Nordeste (CETENE) e Centro de Educação Técnica da Amazônia (CETEAM), promovendo-se diretamente ou em convênio com outras entidades oficiais, ou reconhecidas, sem prejuízo do direito de realização dos cursos congêneres por instituições de ensino superior autorizadas pelo Conselho Federal de Educação.

Parágrafo Único – O CENAFOR, fundação instituída pelo Decreto-Lei número 616, de 9 de junho de 1969, funcionará como agência executiva do Departamento de Ensino Médio, ao qual está vinculado, para o fim de coordenar e supervisionar os planos de execução dos cursos dos demais Centros de Educação Técnica.

Art. 19 Os Centros de Educação Técnica e demais entidades credenciadas remeterão, antes do início do funcionamento dos cursos mencionados nesta Portaria, por intermédio do órgão indicado no Parágrafo Único do Artigo 18, os títulos dos professores propostos para reger as disciplinas integrantes de cada curso, incluindo as normas regimentais acompanhadas dos demais elementos constantes da Portaria de 5 de novembro de 1968, do Conselho Federal de Educação, ou regulamentação complementar.

Parágrafo Único – Os cursos a que se refere esta Portaria, poderão ser organizados em regime seriado ou de matrícula por disciplina, dando-se preferência a este último para assegurar maior variedade de habilitação.

Art. 20 Fica assegurado aos concluintes de cursos de formação de professores de disciplinas específicas ministrados diretamente ou mediante convênio pelas antigas Diretorias de Ensino Agrícola, de Ensino Industrial e de Ensino Comercial, ou pelo

Departamento de Ensino Médio, o registro de professor na forma das Instruções que presidiram aos respectivos cursos.

Parágrafo Único – Os diplomados referidos neste artigo, desde que preencham as condições de matrícula estipuladas nos Artigos 1º, 11 e 12 e parágrafos, poderão, mediante complementação de estudos em que se dê estrita observância ao regime desta Portaria, obter a licenciatura correspondente.

Art. 21 Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e especialmente as Portarias Ministeriais número 512, de 19 de setembro de 1967, número 485, de 12 de setembro de 1969, número 15, de 10 de janeiro de 1969, número 111, de 19 de fevereiro de 1968 no que se refere à formação de professores de disciplinas específicas, e número 3.391, de 7 de agosto de 1970.

ANEXO B – Parecer CNE/CP nº 04/97

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO/MANTENEDORA: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I		
RELATORA : Conselheira Hermengarda Alves Ludke e outros		
PROCESSO Nº: 23001.000233/96-03		
PARECER Nº: CP 04/97	CONSELHO PLENO	APROVADO EM: 11.03.97

I. HISTÓRICO

1.1 - Para atender à solicitação do Ministro, foi elaborado um texto contendo justificativa introdutória e sugestões para uma nova Minuta de Portaria, em substituição à enviada pelo Senhor Ministro. Esse trabalho foi efetuado pela Comissão Especial do CNE, reunida nos dias 21, 22 e 23/01/97, na sede da FUNDAÇÃO CESGRANRIO, no Rio de Janeiro, composta pelos professores: Ana Luiza Machado Pinheiro, Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Hemengarda Alves Ludke e Lauro Ribas Zimmer.

Contribuíram com sua presença nas discussões preliminares, os Conselheiros: Arnaldo Niskier, Éfrem de Aguiar Maranhão, Hésio de Albuquerque Cordeiro, Jacques Velloso, e o Diretor Geral do CNE - Dr. Raimundo Miranda.

Participaram também dessas discussões representantes das seguintes instituições, convidadas pelo seu especial interesse no estudo das questões relativas à formação de professores:

Associação Brasileira de Educação (ABE);

Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE;

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE;

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd;

Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB;

Forum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - FORUM e

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

Os representantes dessas entidades apresentaram suas sugestões oralmente no dia 21/01/97, deixando-as registradas por escrito como contribuição aos trabalhos da Comissão. Estiveram presentes os seguintes professores: Edília Coelho Garcia (ABE); Arthur Santa Rosa; Fatima Cunha Ferreira Pinto; Marcia Ângela Aguiar; Mírian Zippin Grinspun; Regina Vinhaes Gracindo (ANPAE); Iria Brzezinski; Maria Malta Campos (ANPED); Lia Faria; Maria José L. Alves; Rosa Bahiense (UNDIME); Helena C. de Freitas (ANFOPE); Bruce Osborn; José Tomaz Vieira Pereira (FORUM de Pró-Reitores de Graduação); Célia Brandão Alvarenga Craveiro (CRUB).

Tinham sido igualmente convidados, a Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), que infelizmente não puderam enviar seus representantes. Estando presente à reunião, a Conselheira Ana Luiza Machado Pinheiro, ex-Presidente do CONSED, atendeu à solicitação de apresentar um sucinto relato sobre as posições dessa entidade a respeito do tema em debate.

Foram também ouvidas as sugestões da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, representada pela Prof^a. Sylvia Rosalen, presente à reunião.

1.2 - O texto produzido pela Comissão em janeiro de 1997, foi objeto de uma primeira discussão no Conselho Pleno em 30.01.97, ocasião em que foram apresentadas várias sugestões pelos Conselheiros presentes. Outras foram encaminhadas durante o mês de

fevereiro à Comissão que reanalisou o texto inicial, incorporando as sugestões consideradas pertinentes, o que resultou no texto agora apresentado à discussão do Conselho Pleno.

II - PARECER

Há grande necessidade de formação de professores para atender à falta deles nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau. Entretanto há diferenças dentro desse quadro geral que requerem atenção específica quanto às medidas a serem tomadas.

- a) As diferentes regiões, estados e municípios apresentam necessidades diversas. É preciso considerá-las, a fim de não disseminar problemas em lugar de soluções.
- b) As disciplinas, ou áreas de conhecimento, também apresentam diferenças, cujo atendimento tem que ser feito com cuidado. Sabe-se que a falta de professores se dá especialmente nas disciplinas de matemática, física, química, geografia, mas sabe-se também que essa falta não se apresenta de maneira idêntica por todo o país, por isso sendo muito importante a consideração da situação específica de cada local.

Há uma história já longa em torno da formação de professores em nosso país, que não pode ser ignorada, ao nos voltarmos para a busca de soluções dos problemas atuais, sob pena de repetirmos erros já cometidos e não aproveitarmos lições já aprendidas. Sob este aspecto é bom lembrar os problemas desencadeados com a instalação da licenciatura curta nos anos 70, que procurava também atender à falta de professores, mas produziu, e produz ainda, efeitos negativos sobre sua formação, tanto no que se refere à preparação nos domínios específicos das disciplinas científicas, quanto no pedagógico.

A universidade vem assumindo com dificuldades sua responsabilidade irrecusável quanto à formação de professores para o ensino básico. Nessa já longa trajetória assinalam-se pontos positivos e negativos, provavelmente a balança pendendo mais para o lado destes, não apenas em nosso país. Parece constituir problema universal o desafio de delimitar com precisão o papel das instituições de ensino superior na preparação de futuros professores. Entretanto, embora sem essa precisão, já se pode registrar consenso sobre a importância desse papel e a certeza de que ele representa a garantia de contato do futuro professor com o

universo da pesquisa e com um modo de vida e de trabalho voltado primordialmente para a construção do conhecimento, além da sua difusão.

As licenciaturas carregam, de há muito, sérios problemas estruturais, que estão merecendo consideração específica na busca de soluções adequadas. A proposta apresentada agora pelo Sr. Ministro da Educação e do Desporto pode representar um estímulo para o desencadeamento de discussões pertinentes, se for enquadrada, como entendemos, no âmbito geral de questionamento das licenciaturas e da própria formação de professores, como questão de fundo. Enfatizamos a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes, que trate integralmente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada.

Sendo assim equacionada, dentro do quadro geral de formação de professores e de valorização do magistério, tal proposta deverá representar uma possibilidade de abertura e flexibilização das atuais estruturas dos cursos de licenciatura, procurando atender às necessidades prementes, mas atentando para as inúmeras experiências que vêm sendo desenvolvidas com o intuito de verificar quais alternativas vêm sendo bem sucedidas, no todo ou em parte .

Para garantir o caráter emergencial é conveniente que a proposta se oriente para a proposição de programas, em lugar de cursos, como é facultado pela LDB, cuja duração ficará assim naturalmente limitada, evitando o risco de perenização de soluções que podem parecer apropriadas para um determinado tempo e lugar, mas podem se tornar obsoletas com a evolução da situação local. Neste sentido é muito importante que os sistemas de ensino assegurem o levantamento exato das condições locais, em termos de escolas e professores, em cada disciplina, com dados estatísticos confiáveis, para que se criem programas de qualidade indiscutível, visando o atendimento das necessidades reais.

As universidades e outras IES que já estejam oferecendo cursos de licenciatura plena correspondentes às disciplinas nas quais se registra a falta de professores poderão desenvolver o programa especial independentemente de autorização prévia. As outras instituições proponentes, por sua vez, deverão assegurar a disponibilidade de professores e de outros aspectos de infra-estrutura institucional, para serem autorizadas a desenvolver tal programa. Como ocorre com alguns programas estimulados pelo MEC, como o PAIUB e o

PROLICEN, seria recomendável também neste caso a oferta de auxílio aos programas aprovados, especialmente em forma de bolsa para os alunos, tal como acontece com a Bolsa de Iniciação Científica para os alunos que participam de projetos de pesquisa nos cursos de graduação, a exemplo do que já fazem algumas universidades. As instituições que passarem a oferecer o novo programa deverão acompanhar cuidadosamente o seu desenvolvimento com avaliação detalhada e documentada, de modo a permitir sua verificação pelo órgão encarregado de sua supervisão sempre que necessário. Após três anos de experiência cada programa será avaliado, através de documentação pertinente, enviada ao Conselho de Educação competente, que dará seu parecer sobre a continuidade ou não do referido programa. No máximo dentro de 5(cinco) anos o CNE efetuará avaliação do disposto no instrumento legal que cria o programa especial de formação de professores.

Algumas medidas de caráter desburocratizante deveriam ser propostas imediatamente, para superar entraves de cunho meramente organizacional que hoje impedem, por exemplo, um estudante de engenharia de cursar simultaneamente disciplinas do curso de licenciatura, tornando-se ao final um professor de matemática, além de engenheiro. Esta medida por certo atrairá estudantes que gostariam de diversificar seu futuro profissional, respondendo assim, pelo menos em parte, à demanda de professores em determinadas áreas. Igualmente, seria de extrema importância garantir acesso aos programas especiais a quem já esteja ministrando aulas das disciplinas em falta, inclusive com estímulos que concorram para a sua efetiva participação nesses programas.

Com relação às disciplinas e sua carga horária, sugerimos uma relação que se aproxime das lições já aprendidas ao longo da evolução sofrida por essas e outras disciplinas na experiência vivida pelos cursos de licenciatura. Muito conhecimento se acumulou com erros e acertos e seria lastimável desperdiçá-lo, repetindo velhas fórmulas ultrapassadas. Um ponto já estabelecido como consensual se liga à importância de focalizar o ensino de determinada disciplina a partir da construção do conhecimento que lhe é específico, preparando o futuro professor para levar seus alunos a entrarem, dentro do nível correspondente, também nesse universo. Uma tal concepção de ensino e de formação de professores terá que privilegiar o contato dos participantes do programa especial com especialistas em cada disciplina, de forma a garantir estreita relação entre o ensino de uma matéria e a especificidade de seu conhecimento. Isto também deve ser garantido com relação à parte prática do programa.

Nunca é demais insistir para que as dimensões teórica e prática do currículo sejam desenvolvidas integradamente ao longo do programa, de forma a evitar a dicotomia apontada consistentemente por pesquisas como um dos fatores da baixa qualidade da formação do professor.

A parte prática do programa será realizada em escolas que ministrem ensino básico, sob a supervisão da instituição que oferece o programa especial, uma vez que a grande maioria das escolas não conta com profissionais habilitados e infra-estrutura adequada para efetivar essa supervisão.

Quanto à sugestão de trabalho através de módulos e de educação à distância, recomendamos atenção especial, pois o uso desses recursos pode representar, por vezes, apenas o atendimento a simples modismos. São recursos importantes e muito úteis, mas de execução muito mais difícil e dispendiosa do que geralmente se supõe, em particular com relação à educação à distância. Não se improvisam seu domínio e uso adequado e não acreditamos que possam ser utilizados de maneira rápida e extensiva por muitas instituições de ensino superior não familiarizadas com eles. As instituições que propuserem programas especiais com a utilização de recursos da educação semi-presencial deverão ser autorizadas pelo CNE submetendo igualmente o programa aos processos de avaliação e às exigências estipuladas pelo CNE.

Tratando-se de um programa especial de formação para atendimento de uma situação conjuntural de falta de professores, com uma proposta de compactação da duração regular dos cursos de licenciatura plena, não nos parece conveniente a atribuição de licença provisória. Esta carregaria o duplo inconveniente de um caráter precário com risco de extensão indevida e incontrolável.

A preparação de professores para as disciplinas de cunho técnico deverá ser objeto de regulamentação especial.

Como consideração final gostaríamos de insistir sobre a importância de se ter sempre presente as condições de trabalho atuais do professor, especialmente no que tange à carreira do magistério e seu salário. Não há dúvidas de que este é o conjunto de fatores de maior responsabilidade, embora não seja o único, pela evasão de professores, principalmente da rede pública. Sabemos bem que certos municípios, ou mesmo estados, dispõem de professores qualificados em número suficiente, mas não podem contar com eles pela absoluta

falta de atração do salário do magistério em comparação com outras ocupações. Saudamos as medidas que o MEC vem propondo para enfrentar essa situação, mas não podemos deixar de registrar que a demora ou a dificuldade na efetivação dessas medidas só podem contribuir para o seu agravamento.

III - VOTO DA COMISSÃO

Diante do exposto somos de parecer que seja submetida à apreciação do Senhor Ministro da Educação e do Desporto a proposta de Resolução, anexa, com vista a substituir a Portaria Ministerial nº 432/71

Brasília, 11 março de 1997

Relatores: Conselheiros Ana Luiza Machado Pinheiro
Carlos Alberto Serpa de Oliveira
Hermengarda Alves Ludke
Lauro Ribas Zimmer

IV - DECISÃO DO PLENÁRIO

O Plenário do Conselho Nacional de Educação aprova a Conclusão da Comissão.
Conselheiro Hésio de Albuquerque Cordeiro - Presidente

(HOMOLOGADO EM 17/06/97, PUBLICADO NO DOU DE 17/06/97 - SEÇÃO I P. 12506)

VOTO EM SEPARADO

A caracterização dos “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica”, como emergenciais ou provisórias não encontra respaldo na Lei nº. 9.394/96. O seu artigo 63, inciso II, define muito claramente tal tipo de formação como uma das admitidas para serem oferecidas pelas instituições superiores, de modo permanente. A alegação da existência de postulação de entidades ou grupos representativos de profissionais da educação não justifica o caráter provisório que este colegiado acaba de emprestar a esse tipo de programa. O CNE não pode ultrapassar, em suas normas, os limites da LDB.

Brasília, 11 de março de 1997.

Conselheiro Ulysses de Oliveira Panisset

ANEXO C – Resolução CNE/CP nº 02/97

RESOLUÇÃO Nº 2, 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.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto nos artigos 13 e 19 do Regimento e no Parecer nº 4/97, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto em 16/6/97,

RESOLVE:

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.

Art. 3º Visando a assegurar um tratamento amplo e a incentivar a integração de conhecimentos e habilidades necessários à formação de professores, os programas especiais deverão respeitar uma estruturação curricular articulada nos seguintes núcleos :

a) NÚCLEO CONTEXTUAL, visando à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida.

b) NÚCLEO ESTRUTURAL, abordando conteúdos curriculares, sua organização seqüencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem.

c) NÚCLEO INTEGRADOR, centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso.

Art. 4º O programa se desenvolverá em, pelo menos, 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, esta com duração mínima de 300 horas.

§ 1º Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência, vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.

§ 2º Será concedida ênfase à metodologia de ensino específica da habilitação pretendida, que orientará a parte prática do programa e a posterior sistematização de seus resultados.

Art. 5º A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento

pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.

Parágrafo único Os participantes do programa que estejam ministrando aulas da disciplina para a qual pretendam habilitar-se poderão incorporar o trabalho em realização como capacitação em serviço, desde que esta prática se integre dentro do plano curricular do programa e sob a supervisão prevista no artigo subsequente.

Art. 6º A supervisão da parte prática do programa deve ser de responsabilidade da instituição que o ministra.

Art. 7º O programa a que se refere esta Resolução poderá ser oferecido independentemente de autorização prévia, por universidades e por instituições de ensino superior que ministrem cursos reconhecidos de licenciatura nas disciplinas pretendidas, em articulação com estabelecimentos de ensino fundamental, médio e profissional onde terá lugar o desenvolvimento da parte prática do programa..

§ 1º Outras instituições de ensino superior que pretendam oferecer pela primeira vez o programa especial nos termos desta Portaria deverão proceder à solicitação da autorização ao MEC, para posterior análise do CNE, garantida a comprovação, dentre outras, de corpo docente qualificado.

§ 2º Em qualquer caso, no prazo máximo de 3 (três) anos, estarão todas as instituições obrigadas a submeter ao Conselho Nacional de Educação processo de reconhecimento dos programas especiais, que vierem a oferecer, de cujo resultado dependerá a continuidade dos mesmos.

Art. 8º A parte teórica do programa poderá ser oferecida utilizando metodologia semi-presencial, na modalidade de ensino a distância, sem redução da carga horária prevista no artigo 4º, sendo exigido o credenciamento prévio da instituição de ensino superior pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do art. 80 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 9º As instituições de ensino superior que estiverem oferecendo os cursos regulamentados pela Portaria nº 432, de 19 de julho de 1971, deverão suspender o ingresso de novos alunos, podendo substituir tais cursos pelo programa especial estabelecido nesta Portaria, caso se enquadrem nas exigências estipuladas pelo art. 7º e seus parágrafos.

Art. 10 O concluinte do programa especial receberá certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena.

Art. 11 As instituições de ensino superior deverão manter permanente acompanhamento e avaliação do programa especial por elas oferecido, integrado ao seu projeto pedagógico.

Parágrafo único No prazo de cinco anos o CNE procederá à avaliação do estabelecido na presente resolução.

Art. 12 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

HÉSIO DE ALBUQUERQUE CORDEIRO

ANEXO D – PROJETO DO PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES DO CEFET-MG⁴²

I – INTRODUÇÃO

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais apresenta sua proposta para reorganização de seus cursos de formação de professores, antigos Esquema I e II aos princípios e orientações da Resolução nº 02 do CNE, de 26 de junho de 1997, em cujos princípios sentimos uma lufada de vento revigorante que irá permitir ousarmos e inovar prática e teoricamente na formação de profissionais cientes de sua cidadania e aptos a enfrentar os desafios imensos da educação.

Em 30/06/78 a Escola Técnica Federal de Minas Gerais, por força da Lei nº 6545/78, foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). O art. 2º do Estatuto do CEFET-MG reza que cabe à instituição, entre outras finalidades, “ministrar ensino em grau superior de licenciatura plena e curta com vistas à formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas de ensino de 2º grau e superior em tecnologia.”

Desde 1981 o Departamento Acadêmico de Educação do CEFET-MG vem ministrando os cursos de Licenciatura Plena para Graduação de Professores da Parte da Formação Especial do Currículo de 2º grau – Esquemas I e II – tanto em sua sede, em Belo Horizonte quanto no interior do estado e em outras unidades da federação através de convênios com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais bem como com outras instituições da rede federal de ensino técnico ou instituições de ensino superior. Tais cursos foram, individual e sistematicamente, reconhecidos.

Em 1994, o CEFET-MG solicitou ao Conselho Federal de Educação o reconhecimento definitivo de seu Curso de Licenciatura Plena para a Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2º grau –

⁴² Elaborado em 1997, seguindo as orientações normativas advindas da Resolução CNE nº 02/97.

Esquemas I e II, o qual foi obtido através da Portaria nº 1835, de 29 de dezembro de 1994, do Ministro da Educação e do Desporto.

Baseados nessa nossa experiência de 16 anos formando docente para as disciplinas técnicas na capital mineira bem como em praticamente todo o território nacional e atendendo à disposição regimental do Art. 34 do Regimento Interno do CEFET-MG (“Cabe aos Departamentos Acadêmicos integrados pelos docentes a eles vinculados):

“Par. 1º: Planejar e coordenar as atividades de ensino e pesquisa.

Par. 2º: Elaborar as ementas e os programas das disciplinas ministradas pelo Departamento.

(...)

Par. 8º: Apreciar e propor alterações na estrutura curricular.”

O Departamento acadêmico de Educação procedeu a uma avaliação dos mesmos, a partir da análise de seus professores, alunos e alguns ex-alunos, avaliação essa que nos permitiu estabelecer os princípios abaixo que se constituíram em eixo orientador das propostas pedagógicas que se seguirão.

Tais princípios referem-se tanto ao processo pedagógico de formação de professores quanto do processo pedagógico de formação técnica, pois buscamos garantir que, o tipo de formação humana e técnica que a experiência cotejada com as análises teóricas têm nos apontado como correta e adequada para os alunos dos cursos técnicos e básicos, seja semeada entre nossos alunos das turmas de formação pedagógica, através da *vivência* dos princípios abaixo em nossos cursos.

II – PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PROJETO DE CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO CEFET-MG:

2.1 Todo processo pedagógico deve pressupor uma formação humana ampla, não limitada exclusivamente a uma qualificação específica. Embora deva primar pela excelência das competências específicas a serem desenvolvidas, é importante ter em conta que as competências humanas não se desenvolvem de forma restrita mas, ao

contrário, só se constituem enquanto elementos de uma rede de significados e experiências ampla e diversificada. Além disso, corroboram esse princípio muitas das expectativas do mercado de trabalho na atual conjuntura que vem exigindo profissionais, em todos os níveis, com desenvoltura em habilidades básicas e amplas como criatividade, presteza, comunicação, liderança, iniciativa, todas elas só passíveis de desenvolvimento num processo de formação humana integral, ampla e diversificada;

2.2 Um dos princípios básicos da formação humana é o da interação dialética entre teoria e prática, onde cada uma delas lança novas luzes para que se busque a outra e vice-versa num processo permanente de diálogo entre ambas, constituindo-se assim num método didático capaz de instrumentalizar o aluno para a leitura crítica da prática social na qual vive. A instrumentalização do professor para o planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos didáticos não pode ser negligenciada, sob pena de formarmos analistas competentes, mas despreparados para gerir os tempos e espaços dos processos didáticos concretos; por outro lado, não nos interessa formar meros “técnicos” que dominam prescrições rituais de metodologias, planos e recursos sem analisar cada contexto sócio-institucional particular em que esses elementos estarão envolvidos.

Consideramos assim, que o entendimento do fenômeno educativo necessita de abordagem dialética na captação da totalidade de suas contradições internas e em seu relacionamento com a totalidade social mais ampla. Ele necessita, ainda, da ultrapassagem do nível da descrição para o da explicação, por aproximações sucessivas, da concretude do fenômeno educativo enquanto processo histórico de construção humana.¹

2.3 Todo processo educativo deve pressupor o planejamento prévio e concomitante ao processo, elaborado de forma participativa de maneira a garantir uma definição filosófica do perfil de profissional que se pretende formar, a readequação permanente

¹ Para uma melhor fundamentação dessa discussão ver WACHOWICZ.L. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989. E, ainda, BORNHEIM.G. *Dialética – teoria e práxis*. RJ: Globo, 1977.

das propostas ao contexto sempre em movimento e o engajamento ativo de todos os envolvidos.

2.4 A formação de profissionais (professores e técnicos) para a área tecnológica, assim como sua prática social devem estar fundadas num processo contínuo e sistemático de avaliação que colha dados acerca de todos os elementos (humanos, materiais e organizacionais) envolvidos nessa formação/prática com vistas a aperfeiçoá-los. É de fundamental importância que o processo de avaliação tenha nele mesmo a meta educativa de desenvolver valores como: dedicação e esforço pessoal e coletivo, humildade, senso crítico e autocrítico, solidariedade e compromisso com o coletivo, compromisso com a qualidade através do compromisso com as finalidades do processo em questão.

2.5 Os conteúdos e práticas sociais tanto na área tecnológica quanto na formação de professores para a mesma devem se pautar por uma abordagem histórico-crítica dos mesmos a fim de que os educandos possam reconhecer e analisar as variáveis históricas, culturais, econômicas e sociais que intervêm no desenvolvimento dessas áreas e na qualidade das práticas sociais a ela relacionadas; isso implica em discutir o fenômeno educativo “enquanto uma prática social no dia a dia da escola em suas múltiplas determinações, procurando-se desvelar o seu relacionamento em correspondência e ao mesmo tempo em contradição com outras práticas na formação social brasileira(...) Implica revelar os mecanismos que lhe são próprios, enquanto viabilizador da ideologia própria do sistema(...) implica em descortinar a especificidade de suas contradições internas (...) em discuti-lo como trabalho pedagógico escolar – *práxis* – articulando às bases materiais da sociedade que se pretende transformar. Implica buscar sua transformação para além dos limites de reducionismos que dificilmente se consegue escapar no seu tratamento.²

² OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática* – elementos teórico-metodológicos. Campinas: Papyrus, 1992.

2.6 O estudo da metodologia de ensino dos diferentes conteúdos técnicos da educação tecnológica deve respeitar as especificidades epistemológicas de cada área de

conhecimento (adequação conteúdo X forma, relações entre método de ensino, método de aprender e método de organização da matéria).

2.7 Os princípios acima do planejamento coletivo, e da avaliação permanente remetem-nos a um último princípio pedagógico que gostaríamos de explicar que é aquele relativo à potencialização dos processos pedagógicos através do enriquecimento das interações sociais entre os envolvidos. Pretendemos realizar sistematicamente trocas de experiências e debates envolvendo professores, alunos, ex-alunos e profissionais inseridos no mercado de trabalho, além de estabelecer o trabalho coletivo como eixo do funcionamento de nosso curso, tanto no interior da sala de aula como na dinamização das discussões no âmbito do Departamento Acadêmico de Educação, unidade responsável pelo curso no CEFET-MG.

III – PROPOSTA CURRICULAR

A partir dos princípios definidos acima e atendendo às orientações da Resolução nº 02/97 do CNE, propomos um programa de formação em que os 3 núcleos da estruturação curricular se operacionalizem da seguinte maneira:

3.1 NÚCLEO INTEGRADOR

DISCIPLINA:

Prática de Ensino

CARGA HORÁRIA: 300 horas com 2 aulas semanais de planejamento, orientação e avaliação das atividades integradoras nas quais se complementar a carga horária da disciplina conforme descrito abaixo.

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA:

- Escolher as disciplinas para as quais se habilitará, contextualizando-as nos projetos curriculares nos quais se encontram inseridas;
- Observar e analisar o papel do docente no ensino técnico, percebendo-o inserido em circunstâncias concretas que deverão se levadas em conta em todas as suas intervenções;
- Observar e analisar os tempos e espaços destinados à articulação prática X teoria X prática;
- Fomentar a interdisciplinaridade, o planejamento e a avaliação sistemáticos, coletivos e permanentes.

EMENTA:

Caracterização, objetivos e condições. Processo de trabalho escolar: aspectos organizacionais e didático-pedagógicos. Organização dos ambientes escolares. Plano curricular. Planos de ensino. Prática pedagógica. Habilidades básicas docentes. Planejamento, desenvolvimento e avaliação. Análise crítica.

Assim, propomos, para este eixo, as seguintes ATIVIDADES INTEGRADORAS:

3.1.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO ao longo de todo o curso, organizado no calendário escolar em:

A) Semanas de Estágio:

Uma semana de estágio a cada mês, oportunizando ao aluno-mestre a possibilidade de acompanhar os diferentes momentos do ano letivo em uma escola e ainda, poder cotejar a prática escolar real e as reflexões teórico-metodológicas oportunizadas pelo Programa Especial de Formação Pedagógica do CEFET-MG. Este estágio seria

acompanhado *in loco* pelos professores do CEFET-MG que assumiriam, cada um, alguns grupos de alunos-mestres.

As semanas de estágio teriam, sempre que possível, um eixo básico como objeto da análise-intervenção do aluno-mestre nas escolas, eixo esse que será trabalhado interdisciplinarmente por várias disciplinas do programa, em sala de aula durante aquele mês.

As semanas de estágio totalizariam 150 horas de atividades.

B) Estágio de Imersão:

Um mês corrido na escola, no mês de setembro, quando o aluno já teve oportunidade de acumular uma carga relativamente significativa de referenciais de análise teórico-práticos e numa época do ano (meados do 2º semestre) em que as rotinas escolares já se encontram, via de regra, definidas e ainda não se adentrou ao atípico período de fim de ano caracterizado, em muitas escolas, por um clima tenso devido a todas as circunstâncias envolvidas num final de período letivo. Este estágio seria igualmente acompanhado *in loco* pelos professores do CEFET-MG. O Estágio de Imersão totalizaria 90 horas de atividades.

3.1.2 SEMINÁRIOS com ex-alunos e outros professores de estabelecimentos de ensino técnico ou profissionais técnicos em atividade acerca de eixos temáticos integradores como:

- Organização do trabalho escolar; cultura técnica; cultura escolar e diversidade cultural;
- Normas, valores e padrões de interações sociais no cotidiano escolar e profissional;
- Articulação entre ensino técnico e o setor produtivo: tecnologias de produção e gestão e formação de recursos humanos, dentre outros.

Tais seminários aconteceriam quinzenalmente, em sala de aula, propostos pelos diversos professores do programa que buscariam dar uma culminância a tais discussões em atividades tipo oficinas em sala de aula, totalizando 25 horas de atividades.

3.1.3 PROGRAMA DE FORMAÇÃO TECNOLÓGICA PARA 1º E 2º GRAUS:

Destinado a manter o vínculo entre os alunos, ex-alunos e a instituição como um todo com as escolas de 1º e 2º graus da região, oferecendo palestras pelos alunos e ex-alunos dos nossos curso de formação docente previamente montadas e testadas internamente.

Constitui-se em atividade de enriquecimento do currículo e de formação continuada que visa contribuir para a atualização e informação de alunos e professores dos cursos de formação profissional da região, prestando assim um serviço à comunidade.

3.1.4 ENCONTROS BIANUAIS DE EX-ALUNOS, como forma de ofertar educação continuada aos profissionais formados pelo CEFET-MG. Tais encontros ofereceriam, além de cursos e palestras por profissionais de comprovada competência, cursos e palestras ministrados pelos próprios ex-alunos, por área de atuação e destinados a seus pares. Além disso, é nossa intenção organizar oficinas pedagógicas por área a fim de que nossos ex-alunos possam trocar, com os colegas da mesma área, técnicas e recursos pedagógicos já utilizados com sucesso em estabelecimentos de ensino técnico. Esses encontros serão oferecidos como atividade complementar ao Programa de Formação Pedagógica do CEFET-MG.

3.2 NÚCLEO CONTEXTUAL

Fundamentos da Educação

CARGA HORÁRIA: 90 horas com 4 aulas semanais

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA:

- Analisar as relações entre cultura, educação e o processo de humanização;
- Analisar a estrutura educacional brasileira a partir do contexto sócio-econômico-político nacional a partir dos conceitos de trabalho, alienação e ideologia;

- Analisar as principais correntes educacionais contemporâneas;
- Analisar o caráter político-ideológico das práticas pedagógicas para a reconstrução social.

EMENTA:

O homem e a cultura. Educação e sociedade. Concepções fundamentais da educação. Ética, trabalho e cidadania. Reconstrução social e prática pedagógica.

Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência

CARGA HORÁRIA: 90 horas com 4 aulas semanais.

OBJETIVOS GERAIS DA DISCIPLINA:

- Avaliar a contribuição da Psicologia para a prática pedagógica;
- Analisar sob diferentes correntes psicológicas os eventos das relações educativas;
- Adequar objetivos, métodos e processos do ensino às características dos processos de aprendizagem de adolescentes e adultos.

EMENTA:

Conceito de Psicologia. Correntes da Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência. Interações sociais no contexto educativo.

3.3 NÚCLEO ESTRUTURAL**Didática e Metodologia do Ensino**

CARGA HORÁRIA: 90 horas com 4 aulas semanais.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

- Selecionar, planejar, desenvolver e avaliar atividades didáticas adequadas à formação de técnicos no contexto da disciplina para a qual se habilita;

- Adequar os diferentes tipos de atividades didáticas aos distintos contextos escolares em que cada disciplina poderá ser trabalhada.

EMENTA:

Conceitos, técnicas e instrumentos de ensino-aprendizagem. Objetivos e conteúdos educacionais. Planejamento e avaliação do processo educativo. Recursos e atividades didáticas. Interações sociais no contexto da sala de aula.

Português

CARGA HORÁRIA: 45 horas com 2 aulas semanais.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

- Produzir textos informativos, relatórios e trabalhos técnico e científicos;
- Utilizar corretamente as normas e convenções vigentes da língua portuguesa em situações de produção de textos;
- Interpretar e analisar textos informativos, relatórios e trabalhos técnicos e científicos.

EMENTA:

Plano de composição escrita. Textos informativos: produção, análise e interpretação. Normas e convenções da língua portuguesa.

IV – SISTEMA DE AVALIAÇÃO

O Programa Especial de Formação Docente do CEFET-MG propõe um sistema de avaliação que coordene as duas modalidades de avaliação abaixo:

- a) Avaliação de cada disciplina, em particular

Realizada por cada professor, distribuindo um total de 100 pontos, nos quais o aluno deverá obter um mínimo de 70 pontos para aprovação.

Essa avaliação deverá enfatizar o processo de aprendizagem do aluno ao longo do curso, acompanhando seu compromisso, participação, contribuição para o aprimoramento do mesmo, integração no coletivo da turma e assimilação crítica dos conteúdos trabalhados, demonstrada através de produtos por ele desenvolvidos e aprimorados ao longo do curso.

Os instrumentos de avaliação deverão buscar uma estreita articulação teoria e prática, não se limitando ao controle da assimilação de conteúdos, mas favorecendo objetivos de aplicação, análise e síntese.

A ênfase nos instrumentos de avaliação qualitativos não deverá suprimir a avaliação quantitativa que deverá ser criteriosamente registrada a fim de se documentar dados para avaliações formativas que deverão ocorrer, no mínimo, ao final do 1º e do 2º bimestres de aulas, a fim de se diagnosticar falhas e corrigi-las.

b) Avaliação Integrada:

Envolvendo todas as disciplinas do curso, a ser discutida a cada ano letivo pelo conjunto dos professores que estipularão instrumentos e critérios de avaliação para tal modalidade, bem como definirão sua valoração no contexto de todas as disciplinas. Uma proposta que pode exemplificar tal modalidade de avaliação seria a orientação e valorização de um *portfólio* contendo um conjunto de produções realizadas pelos alunos ao longo do ano, como por exemplo: análise de currículos, planos de curso, atividades didáticas, diagnósticos de contextos escolares, instrumentos de avaliação, análise da bibliografia das áreas de ensino, diagnóstico de perfil de alunos e professores, etc.

V – CORPO DOCENTE⁴³

⁴³ Por razões éticas, os nomes dos(as) professores(as) foram omitidos. Ressalta-se que, dos(as) professores(as) acima descritos(as), apenas uma compõe o quadro atual de docentes do Programa Especial de Formação Pedagógica, do CEFET-MG.

O corpo docente do Departamento Acadêmico de Educação (DAEd) conta com um grupo qualificado e experiente de profissionais, a saber:

- Professora A: Graduada em Psicologia e Pedagogia e Especialista em Gerência e Tecnologia da Qualidade e em Psicologia Empresarial trabalhando em regime de dedicação exclusiva há 7 anos nos cursos de graduação de professores do DAEd/CEFET-MG, bem como nos cursos de Engenharia Industrial Elétrica, Mecânica e de Tecnólogo em Normalização Industrial. Atualmente coordena o Cursos de Graduação de Professores do CEFET-MG.
- Professor B: Graduado em Filosofia, Especialista em Filosofia da Educação, professores nos cursos de graduação de professores do DAEd/CEFET-MG desde 1992 em regime de 40 horas. Possui ampla experiência como professor nos cursos técnicos de 2º grau do CEFET-MG. Leciona também em outras instituições de ensino superior da cidade.
- Professora C: Graduado em Pedagogia, Especialista em Orientação Educacional, professora dos cursos de graduação de professores do CEFET-MG em regime de dedicação exclusiva desde sua fundação em 1981. Possui ampla experiência como professora dos cursos técnicos de 2º grau no CEFET-MG. Atualmente, exerce também a função de Diretora de Ensino desse Centro.
- Professora D: Graduada em Pedagogia, Mestre em Educação pela UFMG, trabalha em regime de Dedicção Exclusiva nos cursos de graduação de professores desde 1994. Atualmente, exerce a chefia do Departamento Acadêmico de Educação e coordena o curso de Pós-graduação *lato sensu* “Teoria e Prática Pedagógica no Ensino Técnico” ministrado pelo CEFET-MG e financiado pela CAPES.
- Professora E: Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade de Brasília. Professora em regime de Dedicção Exclusiva do CEFET-MG desde 1994. Atualmente, exerce a chefia da Coordenação de Português deste Centro, coordenação essa que

oferece ao Departamento Acadêmico de Educação docentes para a disciplina Português de nosso currículo.

O CEFET possui, lotados em outros departamentos do ensino superior, ampla gama de mestres e doutores com habilitação (especialização, mestrado e doutorado) na área de ensino técnico/educação tecnológica, com os quais contamos para as atividades de enriquecimento curricular do curso.

VI – CONDIÇÕES DE INFRA-ESTRUTURA

6.1 Salas de aula: O CEFET-MG disponibiliza para o presente programa 2 salas de aula no período noturno, contando com quadro de giz, quadro de avisos, tela de projeção e retro-projetor fixos e ainda recursos de áudio-visual a serem previamente agendados (telão e canhão de projeção, vídeo-cassete e auditório);

6.2 Biblioteca – A biblioteca que atende a professores e alunos desse curso está situada no Campus II do CEFET-MG (onde se localizará também o presente curso) em prédio próprio com 1.131,53 metros quadrados. Apresenta excelentes condições ambientais. O acervo atual consta de livros, folhetos, catálogos e apostilas, tanto referentes às áreas técnicas quanto à área educacional. A biblioteca se encontra totalmente informatizada e interligada em rede interna e externa (COMUT). As bibliotecárias são qualificadas em nível de terceiro grau. O horário de funcionamento da biblioteca é de 8:00 às 21:00 horas, de segunda à sexta-feira. Há ainda no Campus I outra biblioteca, interligada em rede com aquela do Campus II com amplo acervo nas áreas específicas: manuais técnicos, revistas técnicas nacionais e estrangeiras e obras de caráter técnico em geral.

6.3 Laboratórios e Oficinas – O CEFET-MG, devido à sua experiência quase secular em ensino técnico possui inúmeros laboratórios e oficinas ligados às áreas técnicas:

mecânica, eletro-mecânica, eletrificação, edificações, informática, química, física, etc. Esses espaços têm amplas condições de serem utilizados pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para aulas demonstrativas e práticas nas áreas de seus alunos-mestres.

ANEXO E – Quadro Descritivo das disciplinas/carga horária que compõem os currículos dos Cursos de Formação de Docentes, do CEFET-MG – 1981-2003.

1981		1989		1992		1999/2003		
DISCIPLINAS	CH	DISCIPLINAS	CH	DISCIPLINAS	CH	NÚCLEO	DISCIPLINAS	CH
Introdução à Educação	45h	Fundamentos da Educação	110h	Fundamentos da Educação	120h	Contextual	Fundamentos da Educação	90h
Orientação Educacional e Ocupacional	30h	Orientação Educacional e Ocupacional	60h	Orientação Educacional e Ocupacional	60h	Estrutural	Didática I	45h
Didática e Metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau	90h	Didática e Metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau	180h	Didática e Metodologia aplicadas ao Ensino de 2º Grau	180h	Estrutural	Didática II	45h
Psicologia da Educação	90h	Psicologia da Educação	110h	Psicologia	120h	Contextual	Psicologia da Aprendizagem e da Adolescência	90h
Prática de Ensino sob a forma de Estágio	480h	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	290h	Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)	270h	Integrador	Prática de Ensino (orientação presencial; estágio semanal; estágio de imersão)	300h
Relações Humanas	30h	Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau	90h	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau	90h	Estrutural	Língua Portuguesa	45h
Língua Portuguesa	60h	Educação Física	60h	Língua Portuguesa	60h			
Estudo dos Problemas Brasileiros	30h	Estudo dos Problemas Brasileiros	60h					

Fonte: Matrizes curriculares dos Cursos de Formação de Docentes do CEFET-MG, desde 1981 até 2003.

ANEXO F – Caracterização dos Sujeitos Entrevistados

SUJEITO 1 – Professor efetivo do CEFET-MG, com experiência nos Cursos de Modalidade Esquema I e Esquema II. Professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Pós-graduação no nível de Doutorado.

SUJEITO 2 – Professor substituto no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Pós-graduação no nível de Especialização.

SUJEITO 3 – Professor efetivo no CEFET-MG, com experiência nos Cursos de Modalidade Esquema I e Esquema II. Professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Pós-graduação no nível de Doutorado.

SUJEITO 4 – Professor efetivo do CEFET-MG, com experiência nos Cursos de Modalidade Esquema I e Esquema II. Professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Pós-graduação no nível de Mestrado.

SUJEITO 5 – Professor efetivo do CEFET-MG. Coordenador de Curso na Instituição. Pós-graduação no nível de Doutorado.

SUJEITO 6 – Professor efetivo do CEFET-MG, com experiência nos Cursos de Modalidade Esquema I e Esquema II. Ex-professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Pós-graduação no nível de Doutorado.

SUJEITO 7 – Professor efetivo do CEFET-MG. Ex-professor do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Pós-graduação no nível de Mestrado.

SUJEITO 8 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Publicidade e Propaganda.

SUJEITO 9 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Engenharia Civil.

SUJEITO 10 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Ciências Econômicas.

SUJEITO 11 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial.

SUJEITO 12 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial.

SUJEITO 13 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Filosofia.

SUJEITO 14 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Tecnologia em Normalização e Qualidade Industrial.

SUJEITO 15 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Decoração.

SUJEITO 16 – Aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Graduação em Serviço Social.

SUJEITO 17 – Ex-aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Conclusão do Curso em 2003. Graduação em Psicologia.

SUJEITO 18 – Ex-aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Conclusão do Curso em 2003. Graduação em Comunicação Social.

SUJEITO 19 – Ex-aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Conclusão do Curso em 2003. Graduação em Odontologia.

SUJEITO 20 – Ex-aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Conclusão do Curso em 2003. Graduação em Odontologia.

SUJEITO 21 – Ex-aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Conclusão do Curso em 2003. Graduação em Direito.

SUJEITO 22 – Ex-aluno do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. Conclusão do Curso em 2003. Graduação em Engenharia Elétrica.

ANEXO G – Questionário (Identificação do aluno/ex-aluno)

Identificação:

Nome: _____

Faixa Etária:

20 a 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos 51 anos ou mais

Bairro/cidade onde reside: _____

Hábitos de leitura:

Revistas Jornais Livros

Outros _____

Formação:

Sua formação básica, na maior parte do tempo, realizou-se em:

Escola Pública Escola Privada Ambas _____

Graduação (curso): _____

Pós-graduação: Sim Não Área: _____

Experiência Profissional:

Experiência no magistério: Sim Não

Nível: _____

Funções Administrativas e/ou Pedagógicas: Sim Não

Área: _____

Habilitações Pretendidas no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes: _____

ANEXO H – Roteiro de entrevista - Aluno/Ex-aluno

- 1) Qual o motivo que o levou a procurar o Curso e quais as suas expectativas sobre o mesmo?

- 2) Como surgiu a necessidade de procurar uma formação pedagógica, voltada às atividades do magistério?

- 3) Como você avalia a estruturação e a qualidade teórico-conceitual do Curso?

- 4) Caso você já tenha experiência docente, de que maneira você espera que o Curso contribua para a melhoria da sua prática docente?

- 5) Em algum momento, a sua expectativa em relação à realização do Curso voltou-se ao magistério na Educação Profissional? De que forma?

- 6) Como você avalia, de modo geral, a Reforma da Educação Profissional? Quais os impactos (ou possíveis impactos) dessa Reforma para a docência na Educação Profissional?

- 7) O que, em sua opinião, tem se esperado, na atualidade, para o professor da Educação Profissional?

ANEXO I – Roteiro de Entrevista - Professor

1) O Programa Especial de Formação Docente é destinado a portadores de Diploma de Nível Superior.

- a) Quem são as pessoas que procuram a instituição a fim de cursá-lo?
- b) Como é feita a seleção?
- c) Como é feita a designação da habilitação, para o magistério na educação de nível médio e profissional?

2) O Projeto do Programa é elaborado sobre eixos: integrador, contextual e estrutural. Como foi elaborado o Projeto Pedagógico do Curso?

3) A antiga proposta do curso de Esquema veio a atender as demandas do momento, em 1971, isto é, da profissionalização compulsória. Hoje, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes veio para atender a qual demanda, em sua opinião?

4) Sendo o CEFET uma instituição tradicional na área da educação profissional, de que maneira o Programa se insere nesta instituição e de que forma manifesta ou não a preocupação com a licenciatura voltada às particularidades da educação profissional?

6) A organização do currículo do curso tem atendido às necessidades de formação docente para a educação tecnológica?

7) A Reforma da Educação Profissional causou impactos no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes?

ANEXO J – Proposta de Decreto

Regulamenta os artigos 35,36 e os artigos de 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e dá outras providências

O **PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, decreta:

Art. 1º. No cumprimento das finalidades do ensino médio, os sistemas de ensino considerarão as necessidades sociais, culturais, econômicas e cognitivas dos estudantes, proporcionando condições para o desenvolvimento dos conhecimentos que lhes permitam analisar e compreender o mundo da natureza e o mundo humano e social, bem como a realizar escolhas após a conclusão da educação básica.

Art. 2º. Os eixos organizativos do ensino médio são a ciência, o trabalho e a cultura.

Parágrafo 1º. Compreende-se o trabalho como o meio pelo qual o ser humano produz as condições de sua existência; a ciência como produção social e histórica de conhecimentos; e a cultura como as diferentes formas de criação e comunicação da sociedade.

Art. 3º. Os métodos educativos devem estimular a iniciativa dos estudantes e possibilitar o acesso ao corpo de conhecimentos científicos e tecnológicos que configuram as bases das Ciências da Natureza e Matemática; das Ciências Humanas e Sociais; das Linguagens e dos Códigos; bem como suas tecnologias, em níveis de abrangência e profundidade compatíveis com essa etapa de ensino.

Parágrafo único. Os estudos dessas áreas de conhecimento devem preservar as especificidades necessárias à compreensão de seus objetos, ampliando o diálogo interdisciplinar e a abordagem contextualizada na realidade, como meio de possibilitar

ao estudante a compreensão das determinações históricas dos fenômenos da natureza, da vida social, cultural e política como dimensões de uma mesma realidade.

Art. 4º. Atendida a formação geral do estudante, a preparação para o exercício de profissões técnicas no ensino médio poderá ocorrer por ampliação da duração do curso ou por articulação com a educação profissional.

Parágrafo único. A ampliação a que se refere o caput deste artigo poderá ser de um ano letivo ou mais.

Art. 5º. Alternativamente à finalidade de preparação para o exercício de profissões técnicas, as instituições, respeitadas as normas do sistema de ensino, poderão ampliar a duração do ensino médio para o desenvolvimento de atividades relacionadas à ciência e à cultura, visando à complementação e/ou ao aprimoramento da formação do estudante.

Art. 6º. A educação profissional tem por objetivos:

I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, preparando jovens e adultos com conhecimentos gerais e específicos para o exercício de atividades produtivas;

II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente à educação básica e superior;

III – qualificar, habilitar, especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos.

Art. 7º. A educação profissional será desenvolvida de forma conjugada aos diversos níveis da educação, por articulação ou integração, como meio de formação inicial ou continuada de jovens e adultos trabalhadores, podendo ser realizada em escolas dos sistemas de ensino, em instituições especializadas ou em ambientes de trabalho.

Parágrafo único: A conjugação com o ensino fundamental dar-se-á na modalidade de educação de jovens e adultos.

Art. 8º. A educação profissional será ofertada na forma de:

I – Qualificação básica, que compreende os cursos de qualificação, atualização e desenvolvimento profissional;

II – habilitação técnica, que compreende os cursos técnicos;

III – formação tecnológica, que compreende os cursos superiores de tecnologia.

Art. 9º. A educação profissional ofertada na forma de qualificação básica tem por finalidade qualificar trabalhadores para o exercício de ocupações, bem como desenvolver e ampliar conhecimentos visando à permanente melhoria do desempenho profissional, devendo conjugar-se, necessariamente, à elevação da escolaridade do trabalhador no mínimo no nível de conclusão do ensino fundamental.

Parágrafo único: Os cursos de qualificação básica podem, ainda, requerer escolaridade superior ao ensino fundamental compatível com a complexidade de seus objetivos.

Art. 10. Os cursos de qualificação básica deverão ser organizados de modo a comporem trajetórias formativas que possibilitem certificações profissionais.

Parágrafo único: As instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos de qualificação básica em sua programação, abertos alunos das redes públicas e privadas de educação básica e aos trabalhadores em geral.

Art. 11. A educação profissional ofertada na forma de habilitação técnica tem por finalidade habilitar trabalhadores para o exercício de profissões técnicas e poderá ser desenvolvida de forma integrada, concomitante ou seqüencial ao ensino médio, respeitado o disposto no parágrafo único do artigo 4º deste decreto.

Art. 12. Quando desenvolvida concomitantemente ao ensino médio, os cursos técnicos poderão ser cursados:

I – na mesma instituição;

II – em instituição distinta do mesmo sistema de ensino ou de outros sistemas;

III – em instituições especializadas.

Parágrafo 1º. Em qualquer um dos casos os cursos deverão ser planejados de forma conjunta ou coerentemente com princípios pedagógicos e filosóficos descritos neste decreto.

Parágrafo 2º. No caso de instituições distintas, essas firmarão convênios por meio dos quais se assegurarão as condições dispostas no parágrafo anterior, bem como a responsabilidade de cada uma das partes.

Art. 13. Os cursos do ensino fundamental e de ensino médio cursados em articulação com a educação profissional terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos.

Art. 14. Quando o ensino médio preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, conferindo-lhe habilitação técnica, será emitido o diploma de técnico e o certificado de conclusão do ensino médio.

Art. 15. O aluno que concluir cursos técnicos sem a conclusão do ensino médio não fará juz ao diploma de técnico.

Art. 16. Este decreto entra em vigor na data da sua publicação.

Art. 17. Revogam-se o Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997 e as disposições em contrário.

ANEXO K – Proposta de Resolução

Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de licenciatura, de graduação plena e ainda sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9394/96 e o Art. 9º § 2º, alíneas “e” e “h” da Lei 4024/61, com redação dada pela Lei 9131/95. Atualiza e consolida as normas constantes das Resoluções CNE/CP 02/97, 01/99 e 02/02.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9131, de 25 de novembro de 1995 e, ainda, os Parecers CP 115/99, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001 homologados pelo Senhor Ministro de Estado da Educação, respectivamente em 3 de setembro de 1999 e 17 de janeiro de 2002,

RESOLVE:

CAPÍTULO 1

Dos Princípios Gerais de Formação de Professores da Educação Básica

Art 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – o acolhimento e o trato da diversidade;
- III – o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV – o aprimoramento em práticas investigativas;

V – a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI – o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe.

Art 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II – a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, na qual o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e como os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de construção de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias;

III – a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobiliza-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I – a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II – o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais em condições de iniciar a carreira.

Parágrafo Único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II – as competências referentes à compreensão do papel da escola;

III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e a sua articulação interdisciplinar;

IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção do debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- a) cultura geral e profissional;
- b) conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos como necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- c) conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- d) conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- e) conhecimento pedagógico;
- f) conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu

planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 8º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

I – eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;

II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;

III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;

IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;

V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;

VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo Único – Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões psicológicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

CAPÍTULO 2

Do Locus de Formação de Professores

Seção 1

Universidades e Centros Universitários

Art. 9º 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 centros universitários ou em institutos superiores de educação, admitindo como formação mínima para o exercício do Magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art 10 As universidades e os centros universitários, no gozo de sua autonomia, decidirão pela formação dos profissionais da educação e pelas licenciaturas conforme a definição de seu projeto institucional.

§1º As universidades e os centros universitários poderão, como decorrência de sua autonomia criar o seu Instituto Superior de Educação.

§2º De qualquer forma, o Projeto Institucional de que trata o caput, no que diz respeito à formação de professores, deve assegurar, através de estrutura própria, a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional dos professores e demais profissional da educação.

Seção 2

Institutos Superiores de Educação

Art. 11 Os Institutos Superiores de Educação, de caráter profissional, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica, podendo incluir os seguintes programas e cursos:

I – curso normal superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;

III – programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis;

IV – programas especiais de formação pedagógica, destinados a portadores de diploma de nível superior que desejam ensinar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, em áreas de conhecimento ou disciplinas de sua especialidade.

Art. 12 Visando assegurar a especificidade e o caráter orgânico do processo de formação profissional, os Institutos Superiores de Educação terão projeto institucional próprio de formação de professores e demais profissionais que atuam na educação básica, de forma a articular projetos pedagógicos dos cursos e integre:

I – as diferentes áreas de fundamentos da educação básica;

- II – os conteúdos curriculares da educação básica;
- III – as características da sociedade de comunicação e informação.

Art. 13 Os Institutos Superiores de Educação poderão ser organizados:

- I – como instituto superior propriamente dito, ou em faculdade, ou em faculdade integrada ou em escola superior, com direção ou coordenação do conjunto dos cursos ministrados;
- II – como unidade de uma universidade ou centro universitário, com direção ou coordenação do conjunto dos cursos ministrados;
- III – como coordenação única de cursos ministrados em diferentes unidades de uma mesma instituição.

Parágrafo Único: Em qualquer hipótese, os Institutos Superiores de Educação contarão com uma instância de direção ou coordenação, formalmente constituída, a qual será responsável por articular a formulação, execução e avaliação do projeto institucional de formação de professores, base para os projetos pedagógicos específicos dos cursos.

Art. 14 Os Institutos Superiores de Educação contarão com corpo docente próprio apto a ministrar, integradamente, o conjunto dos conteúdos curriculares e a supervisionar as atividades dos cursos e programas que ofereçam.

§1º O corpo docente dos Institutos Superiores de Educação, obedecendo ao disposto no Art. 66 da LDB, terá titulação pós-graduada, preferencialmente em área relacionada aos conteúdos curriculares da educação básica, e incluirá, pelo menos:

- I – 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;
- II – 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;
- III – metade com comprovada experiência na educação básica.

§2º Corpo docente próprio, nas hipóteses previstas nos incisos I e II do Art. 14 da presente Resolução, é aquele constituído:

- I – por professores contratados pelo instituto ou nele lotados;

II – por professores cedidos por outras instituições, ou unidades da mesma instituição, desde que o convênio ou plano de trabalho, ou termo de cessão, conforme o caso, assegure regime de trabalho e efetiva vinculação pedagógica do docente ao instituto.

§3º Corpo docente próprio, na hipótese prevista no inciso III do Art. 13 da presente Resolução, é aquele constituído:

I – pelos docentes contratados ou lotados nas unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos;

II – pelos professores cedidos às unidades de ensino que ministrem cursos de licenciatura e que atuem nestes cursos.

§4º Em qualquer das hipótese previstas no Art. 14 da presente Resolução, o contrato ou lotação ou ainda, o convênio ou plano de trabalho ou termo de cessão dos docentes deverá prever o tempo a ser necessariamente dedicado à orientação da prática de ensino e à participação no projeto pedagógico.

Art. 15 Compete aos Institutos Superiores de Educação, no que diz respeito à parte prática:

I – instituir mecanismos para entendimentos com os sistemas de ensino, tendo em vista assegurar o desenvolvimento da parte prática da formação em escolas de educação básica;

II – organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida;

III – supervisionar a parte prática da formação, preferencialmente através de seminários multidisciplinares;

IV – considerar, na avaliação do aluno, o seu desempenho na parte prática, ouvida a escola na qual esta foi desenvolvida.

CAPÍTULO 3

Da formação de professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Seção I

Do Normal Superior

Art. 16 A formação de docentes para atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental far-se-á no curso Normal Superior, aberto a concluintes do Ensino Médio e que poderá prever uma ou duas licenciaturas:

I – Educação Infantil – para formar professores capazes de promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicossocial e cognitivo-lingüístico, na licenciatura para a Educação Infantil.

II – Magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental – para formar professores capazes de conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos, na licenciatura para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

§1º A conclusão de Curso Normal Superior dará direito a diploma de licenciado para atuar na educação infantil ou para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme a licenciatura concluída.

§2º É permitida mais de uma licenciatura mediante complementação de estudos tal como indicado no §1º do Art. 24.

Seção 2

Dos Cursos de Pedagogia

Art. 17 As instituições, sejam elas Institutos Superiores de Educação, Universidades ou Centros Universitários, poderão oferecer as mesmas licenciaturas descritas no artigo anterior, no curso de Pedagogia, a saber:

- a) Licenciatura para magistério na educação infantil.
- b) Licenciatura para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

§1º As licenciaturas previstas neste artigo seguem as mesmas diretrizes, inclusive carga horária e duração do curso indicado no artigo 16.

§2º As licenciaturas prevista no caput não habilitarão para o exercício das funções indicadas na artigo 64 da Lei 9394/96.

§3º A graduação em Pedagogia para formação de profissionais da educação deve ter estrutura, carga horária, perfil profissional, enfim projeto pedagógico próprio compatível com as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional e obedecerão as diretrizes curriculares nacionais próprias.

Art. 18 Os concluintes nos cursos previstos nos artigos 16 e 17, terão os mesmos direitos, para todos os fins.

Art. 19 As instituições poderão oferecer integradamente o curso de Pedagogia contemplando o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o magistério na Educação Infantil e o exercício das funções indicadas no Artigo 64 da LDB 9394/96, obedecendo-se as diretrizes curriculares nacionais e os mínimos de carga horária e duração previstos no artigo _____.

§1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia serão definidas em Parecer próprio a ser aprovado pelo Conselho Nacional de Educação.

§2º As Diretrizes de que trata o Parágrafo anterior preverão a possibilidade das licenciaturas indicadas no Artigo anterior e da graduação prevista neste Artigo.

§3º A partir da publicação desta Resolução, cursos com habilitações de cursos de Pedagogia diversos das aqui descritas, entrarão em processo de extinção ficando vedados novos processos seletivos.

Art. 20 O Curso de Pedagogia integrará:

a) Os Institutos Superiores de Educação nas instituições isoladas de ensino superior; ou

b) a estrutura própria de que trata o §2º do artigo 10, nas Universidades e Centros Universitários.

Art. 21 As instituições que têm curso Normal Superior autorizado poderão, no prazo máximo de noventa dias, a contar da data da publicação desta Resolução, optar pela denominação e ou estruturas indicadas neste capítulo.

Parágrafo Único – A instituição procederá a alteração simplesmente em comunicado ao MEC que providenciará a publicação da competente portaria.

CAPÍTULO 4

Da formação de professores para os anos finais dos Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Art. 22 Os cursos de licenciatura, destinados a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, estarão abertos a portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio.

§1º Os cursos referidos no caput deste artigo serão organizados em habilitações polivalentes ou especializadas por disciplina ou área de conhecimento.

§2º A conclusão do curso de licenciatura dará direito a diploma de licenciado para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com habilitação prevista.

Art. 23 Os cursos de que trata o artigo anterior devem obedecer as diretrizes curriculares definidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§1º O Conselho Nacional de Educação procederá a adequação das diretrizes curriculares das licenciaturas a estas normas, no prazo máximo de 12 (doze) meses a contar da data de publicação desta Resolução.

§2º Até a publicação de novas diretrizes, as que foram aprovadas para cada licenciatura poderão ser usadas como referência.

CAPÍTULO 5

Da Duração da Carga Horária

Art. 24 A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800(duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos de seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: mínimo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, cumprido a partir da segunda metade do curso e ainda, 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo Único – Os alunos que comprovem o exercício de atividade docente regular na educação básica poderão ter redução de carga horária do estágio supervisionado até o limite máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 25 Na hipótese de instituições que ofereçam o Curso Normal Superior em duas licenciaturas: a primeira delas deverá prever a duração mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, na forma definida no artigo anterior.

§1º A segunda licenciatura deverá prever no mínimo mais 800 (oitocentas) horas, incluindo-se aí 200 (duzentas) horas de estágio supervisionado.

§2º Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o limite máximo de 100 (cem) horas.

§3º Os concluintes em curso Normal de nível médio, com pelo menos 3200 (três mil e duzentas) horas de duração ou curso de 4 (quatro) anos letivos, poderão a critério da instituição de Ensino Superior, ter seus estudos aproveitados até o limite máximo de 400 (quatrocentas) horas, sem prejuízo do disposto no parágrafo anterior.

Art. 26 O currículo dos cursos, cujos mínimos correspondam a 2800 (duas mil e oitocentas) horas, somente poderá ser integralizado em, no mínimo 3 (três) anos letivos, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB.

Parágrafo Único – Na hipótese dos cursos estruturados nos termos do Artigo 18, desta Resolução, o mínimo previsto neste Artigo será de 4 (quatro) anos.

Art. 27 Os cursos de Pedagogia com licenciatura para docência em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental obedecem as mesmas exigências indicadas no Artigo anterior.

Parágrafo Único – Os cursos de graduação em Pedagogia, previstos no Artigo 19 desta Resolução, deverão ter acréscimo de 800 (oitocentas) horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas de estágio curricular supervisionado.

CAPÍTULO 6

Das Disposições Gerais

Art. 28 Os programas de formação continuada estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir atualização profissional.

§1º Os programas de formação continuada para professores terão duração variável, dependendo de seus objetivos e das características dos profissionais neles matriculados.

§2º A conclusão de programa de formação continuada dará direito a certificado.

Art. 29 Os Institutos Superiores de Educação poderão desenvolver programas e oferecer cursos de pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado, nos termos das normas vigentes.

Art. 30 Além do indicado no artigo anterior, os Institutos Superiores de Educação poderão oferecer cursos de formação pós-graduada, de caráter profissional, voltada para a atuação na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional no âmbito da Educação Básica e da Educação Escolar como um todo.

§1º Os cursos indicados no caput terão, no mínimo, 800 (oitocentas) horas, incluindo-se aí 200 (duzentas) horas de estágio supervisionado.

§2º Os cursos de pós-graduação descritos neste artigo são considerados especialização e além das exigências ora apresentadas, seguem, no disposta na Resolução CNE/CP nº 01 de 01/04/01, especialmente o indicado nos seus artigos 6º a 9º, 11 a 13.

§3º Os concluintes dos cursos descritos neste artigo têm direito a prestar concurso público, para as funções de administração, supervisão e orientação escolar, em igualdade de condições aos graduados em Pedagogia.

Art. 31 As Universidades, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação que mantém cursos de formação de professores, em nível superior, poderão proporcionar formação pedagógica a portadores de diplomas em outros cursos de nível superior de graduação plena, licenciando-os para a atuação nas séries finais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, numa das seguintes formas:

I – integrando os alunos nos projetos regulares de suas licenciaturas;

II – desenvolvendo programas especiais de formação de docentes, nas mesmas áreas das licenciaturas já mantidas.

§1º A licenciatura oferecida nesta hipótese deverá prever no mínimo:

- a) 400 (quatrocentas) horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- b) 200 (duzentas) horas de prática como componente curricular;
- c) 200 (duzentas) horas de estágio curricular supervisionado.

§2º Os alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica poderão ter redução da carga horária de estágio supervisionado até o limite de 100 (cem) horas.

(*) §3º O anexo I desta Resolução apresenta quadro indicando a compatibilidade entre a graduação plena do candidato e a licenciatura pretendida.

Art. 32 As Universidades, Centros Universitários e Institutos Superiores de Educação que mantém cursos de formação de professores, em nível superior, poderão proporcionar programas de formação pedagógica a portadores de diplomas em outros

cursos de nível superior de graduação plena, de forma a permitir a atuação na Educação Profissional de Nível Básico e Técnico.

§1º Os programas de que tratam este artigo obedecerão os seguintes mínimos:

a) 400 (quatrocentas) horas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

b) 200 (duzentas) horas de prática como componente curricular;

c) 200 (duzentas) horas de estágio curricular supervisionado.

§2º A oferta desses programas independe de prévia orientação.

Art. 33 A autorização quando couber e o reconhecimento de licenciaturas, inclusive dos cursos normais superiores dependem de projeto pedagógico específico para cada curso, articulados ao projeto institucional de formação de professores, atendendo aos termos do artigo 3º da presente Resolução.

Parágrafo Único – Os cursos de licenciatura, quando já autorizados ou reconhecidos, terão o prazo de um ano, contado da data da publicação da presente Resolução, para atender ao disposto no caput deste artigo.

Art. 34 Os cursos de licenciatura que não sejam ministrados por universidades ou Centros Universitários dispõem do prazo de até um ano, contados da data da publicação da presente Resolução, para serem incorporados a institutos superiores de educação.

Art. 35 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Res CNE/CP 02/97, 01/99, 01/02 e 02/02.

* O anexo I do §3º do artigo 31 está sendo elaborado e, portanto, não compõe o corpo do texto da Resolução.