

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CEM ANOS APÓS A CRIAÇÃO DAS ESCOLAS DE APRENDIZES E ARTÍFICES: UM ESTUDO HISTÓRICO.

A formação de professores é um tema com farta literatura, estando esse profissional no centro das discussões atuais que envolvem a educação no Brasil no que tange principalmente aos seus saberes docentes e saberes tácitos. Nos últimos 15 anos a produção acadêmica nacional vem estudando diversos aspectos da formação dos professores construindo concepções filosóficas, epistemológicas, propostas curriculares, entre outros. No presente artigo, trazemos uma análise do histórico da formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica – EPT no Brasil que, segundo Machado (2008, p. 11), se caracteriza pela “falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas”.

Nosso objetivo é iniciar um debate acerca da formação de professores da EPT no momento de seu centenário, fazendo uma visita ao histórico dos programas de formação desde a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, hoje, Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, tomando como base de inquietação a proposta da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC do Ministério da Educação – MEC da oferta de licenciaturas para os professores da EPT.

Situando a evolução das iniciativas para formação de professores da educação profissional a partir do início do século XX, Machado (2008) identifica no Parecer CFE nº 12/1967 o primeiro dispositivo de regulamentação dos cursos especiais de educação técnica previstos pela LDB nº 4.024/61 e referencia que o objetivo do regulamento era esclarecer a finalidade dos referidos cursos.

Essa concepção de “formação especial” mantém-se fortemente ao longo das políticas propostas durante todo o século XX, pois mesmo com a carência de professores de ensino técnico habilitados em nível superior, exigência que surge desde a Lei nº 5.540/68, o MEC, por meio do Decreto-lei 655/69, propõe a organização e coordenação de cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. No ano de 1969, houve a criação da Fundação Cenafor ou Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Decreto nº 616/69) e o Conselho Federal de Educação – CFE realizou a normatização emitindo vários pareceres sobre a formação de professores para as áreas de comércio e de indústria; para o ensino médio técnico; sobre a equivalência dos cursos de formação

de professores do ensino industrial e técnico; para a formação de professores do ensino técnico-industrial.

Apesar desses elementos a proposição do MEC foi da elaboração de *cursos emergenciais*, instituídos pela Portaria Ministerial nº 339/70 e denominados de Esquema I e Esquema II, sendo os primeiros para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior; e, os segundos, para técnicos diplomados. Muitos planos visando o planejamento da formação de professores para a formação profissional se seguiram na década de 70, porém os cursos Esquema I e II permaneceram até o advento da Resolução nº 3 do CFE que instituiu a licenciatura plena para a parte de formação especial do 2º grau, fixando currículo mínimo e determinando que as instituições de ensino que ofertassem os *esquemas* os transformassem em licenciaturas. Todavia, mais de 30 anos depois, essa transformação não se concretizou situação que para nós vem gerar, na atualidade, a necessidade de um debate mais profundo que envolva principalmente os profissionais da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica acerca da formação dos professores da EPT.

No decorrer desse período diversas lacunas foram geradas, inclusive questões legais apontaram a fragilidade que a ausência de uma política pública consistente e fundamentada nas necessidades formativas dos docentes da EPT pode gerar equívocos de “exigências”, como por exemplo, no final da década de noventa, no Decreto nº 2.208/97 (hoje, revogado), houve a previsão legal de que “as disciplinas do ensino técnico poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma incúria com relação às exigências de habilitação docente” (MACHADO, 2008, p. 13-14).

O CNE regulamentou, através da Resolução nº 02/97, um programa *especial* de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental e do ensino médio com o objetivo de formar os diplomados em cursos superiores, habilitando-os à docência *enfatizando metodologia de ensino específica*, concedendo direitos a certificado e registro profissional equivalentes à licenciatura plena (MACHADO, 2008). Essa mesma resolução previa uma avaliação dessa proposta em cinco anos. Porém, apenas em 2006, foi aprovado o parecer CNE nº 05/2006 que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. O referido parecer dispõe que:

os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes (apud MACHADO, 2008, p. 14).

Ao verificarmos, por exemplo, a aplicabilidade desses dispositivos normativos aos currículos, indagamos sobre a idéia de construção de uma Educação Profissional e Tecnológica – EPT na sociedade global na qual estamos inseridos, que tenciona e gera conflitos na proposição de políticas públicas como se pode constatar com as políticas desenvolvidas nos últimos anos, a partir de reformas que não têm continuidade e que, muitas vezes, não têm sentido para os partícipes do processo educativo, principalmente os professores que estão no centro de preocupações políticas e sociais. Como aponta NÓVOA (1999, p. 13), o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas políticas. Neste fim de século, não se vêem surgir propostas coerentes sobre a profissão docente. Bem pelo contrário. As ambigüidades são permanentes.

Segundo Machado (2008, p. 15), os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões de sustentabilidade ambiental, sendo essas novas demandas na construção e na reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, à reflexão e às intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Por sua vez, Nóvoa (1999, p. 18), alerta para a importância da experiência na formação do professor, afirmando que: “[...] O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível” Dessa forma, se é possível acreditarmos em uma EPT que seja formadora de cidadãos e futuros trabalhadores, que adquiriram o desejo de ingressar e de exercer domínio sobre o trabalho e a tecnologia na luta pela justiça social, pela democracia, pela sustentabilidade planetária e educacional, precisamos edificar bases sólidas, através de políticas públicas consistentes, que garantam a construção de uma equilibrada relação entre tecnologia, educação, trabalho e formação docente e discente. Sobre a tecnologia, questiona Grinspun (2001, p. 28):

Tenho a impressão de que o avanço da tecnologia, de um lado, com toda a sua sofisticação promoveu no homem uma instigação, uma provocação, e ele começa a se questionar sobre essa invasão, seus compromissos éticos, sua utilização desenfreada. Os valores humanos estão hoje mais do que nunca, sendo proclamados, necessários e desdobrados num sentido ético, de modo a levar este homem, que vivencia e processa a tecnologia de seu tempo, a ter uma visão maior desse contexto. De um lado, a revolução tecnológica; de outro, a educação – questões estreitamente relacionadas ao modelo de sociedade do qual são parte.

Para Machado (2008, p. 16), a educação profissional tem como objeto de estudo e intervenção sua primeira especificidade, a tecnologia, configurando-se esta como uma “ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos [...] é disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos”. Dessa forma, segundo a referida autora (2008, p. 17), as bases tecnológicas constituem um diferencial importante do perfil do docente a ser formado, pois se “referem ao conjunto sistematizado de conceitos, princípios e processos relativos a um eixo tecnológico e a determinada área produtiva – de bens e serviços, científicos”. Ainda a autora afirma que para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso “um outro perfil docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” (MACHADO, 2008, p. 15).

Sintetizando, Machado (2008, p. 18) indica o *perfil* do docente da educação profissional, a partir de três níveis de complexidade:

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

Observamos que há a necessidade de se pensar de forma ampla a formação do professor da educação profissional, pois se esta requer a inclusão de novas demandas é preciso contextualizá-las, “preservando-se o caráter unitário deste sistema nacional de formação docente, evitando-se dar continuidade à fragmentação das políticas” (MACHADO, 2008, p. 15). Será? Que caráter unitário é esse? Parece que o documento

base do Ministério da Educação para a discussão sobre a formação de professores da EPT traz em si uma lógica formativa enraizada em demandas mercadológicas, questão que nos remete a pensar entre outras coisas, nas demandas sociais que a própria EPT deve priorizar.

Nóvoa (1999, p. 18), analisando o contexto global, afirma que “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores” e, atribui a questão à necessidade de construção de outra concepção de formação, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Segundo o estudioso, necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principalmente, como professor titular e, até, como professor reformado.

O conteúdo da LDB e das políticas públicas de EPT demonstra uma força e uma determinação imensa diante das finalidades dessa modalidade de ensino, propondo uma formação pautada na ética e na cidadania. O artigo 205 da Constituição Federal de 1988 também assim dispõe:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2005, p. 1).

Esse dispositivo nos conduz à reflexão sobre um novo direito à educação, uma educação que seja para todos, com ensino e aprendizagem para todos, inclusiva, reflexiva, transformadora, o que exige uma construção/formulação ética na formação de crianças, jovens e adultos. A LDB em seu artigo 2º reafirma que é objetivo da educação o “[...] preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, p. 11). Para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2006, p.117) “a educação tem seu sentido fundamental como formação humana e humanizadora, com base em valores e em práticas éticas e culturalmente elevadas”.

Observa-se que os objetivos da EPT devem ser (re)pensados e (re)avaliados, visando suprir necessidades não só da sociedade ou da comunidade local, mas, principalmente para atender a necessidades pessoais, intrínsecas do aluno, do professor, do educador, com o propósito de considerar e atender a, no mínimo, três medidas básicas da sua formação: 1) a dimensão humana, desenvolvendo-se como cidadão, e assim, 2) como sujeito político portador de direitos e deveres e, 3) como sujeito

produtor de cultura pelo trabalho. Frigotto; Ciavatta; Ramos (2006, p. 63) afirmam sobre o conceito de cidadania que

parece um conceito pouco elaborado entre nós. Não apenas por carência de reflexão, mas porque a própria questão da cidadania é, originalmente, uma questão alheia à constituição da sociedade brasileira pós-colonial, situação que se teria prolongado sob o fenômeno da exclusão dos "cidadãos" brasileiros de diversas instâncias da vida social. A questão subjacente é sobre quem pertence à comunidade política e, por extensão, quem são os cidadãos e quais são seus direitos de brasileiros.

Moura (2008, p. 37) acrescenta questões referentes à correlação de forças no interior da própria gênese do governo nacional que não permitem, inclusive, que vejamos claramente a proposta de desenvolvimento para o País. Para o referido autor (2008, p. 37), isso ocorre porque de um lado,

[...] determinado grupo caminha baseado, exclusivamente nas leis de mercado, enquanto outros se preocupam em implementar programas e políticas para o desenvolvimento centrado na melhoria da qualidade de vida do povo.

Acreditamos que a formação para a atividade docente nas instituições públicas de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente as autarquias que compõem a rede federal, não se diferencia essencialmente da formação dos professores em geral. Contudo, a especificidade da formação para a docência na EPT está evidenciada nas propostas recentes de cursos de licenciatura do Ministério da Educação (SETEC/MEC, 2008) destinados à formação inicial de docentes para a educação profissional, como explicitaremos agora.

A proposta de formação 1 envolve uma licenciatura para graduados, com carga horária mínima de 1.200 horas, sendo 800 horas de formação didático-pedagógica e 400 horas de estágio pedagógico supervisionado. Ao término dos cursos, segundo a proposta, os professores estarão habilitados para a docência em cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de graduação tecnológica. São duas as vantagens dessa formação apontadas pelo documento oficial: uma é que os formandos podem atuar em profissões regulamentadas, com responsabilidade técnica pela docência e a outra é que o curso pode equivaler a um curso de especialização. Aqui um primeiro questionamento: é uma licenciatura ou uma especialização?

Na formação 2, denominada, curso de licenciatura integrado com o curso de graduação em tecnologia, a carga horária apresentada é de 4.000 horas, sendo 2.400 horas ou 2.000 horas ou 1.600 horas de educação tecnológica, 800 horas de formação didático-pedagógica, 400 horas de estágio pedagógico supervisionado, e, 400 horas de estágio profissional específico. Nesse caso o MEC propõe que o docente estará habilitado para a docência em cursos técnicos de nível médio. Um outro questionamento podemos fazer: sendo o curso uma graduação em tecnologia porque o “limite” da docência apenas para os cursos técnicos? Como vantagens para os formandos o próprio MEC aponta o recebimento de dupla diplomação: uma de graduação tecnológica e outra de licenciatura. Outra vantagem apontada no documento é que há a possibilidade de “economia máxima de carga horária pela integração: 400 horas” (MACHADO, 2008, p. 19).

A terceira possibilidade de formação é a licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente. O curso de carga horária mínima de 2.400 horas, sendo 800 horas de parte técnica e de conhecimentos gerais da educação básica, 800 horas de formação didático-pedagógica, 400 horas de estágio pedagógico supervisionado e 400 horas de estágio profissional específico. Os egressos dessa licenciatura, segundo a proposta, estarão habilitados para a docência em cursos técnicos de nível médio. Como vantagens para os formandos são apontadas a valorização de seus conhecimentos e de suas experiências de curso técnicos de nível médio (MACHADO, 2008, p. 19).

A última possibilidade de formação é a licenciatura para concluintes do ensino médio, com estrutura curricular pedagógica de 3.200 horas, sendo, 1.200 horas de conteúdo técnico específico, 800 horas de formação didático-pedagógica, 400 horas de revisão de conhecimento da educação básica, 400 horas de estágio pedagógico supervisionado e, 400 horas de estágio profissional específico (MACHADO, 2008, p. 20). Nessa proposta 4 fica bastante complexa a interpretação sobre a inclusão de 400 horas de “revisão de conhecimento da educação básica”. Também nesse caso, os concluintes estão habilitados para a docência em cursos técnicos de nível médio. Porém o documento faz uma observação de que esses cursos são referentes a ocupações não regulamentadas em lei. A vantagem apontada pelo MEC é a incorporação pelos formandos da formação do técnico de nível médio na modalidade subsequente.

Nas quatro possibilidades de formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica o texto base do Ministério da Educação aponta como limites de ação do

profissional docente a “docência apenas dos conteúdos profissionais, no âmbito das bases tecnológicas do seu conhecimento” (MACHADO, 2008, p. 19-20).

A partir dessas propostas de licenciaturas evidenciamos que é preciso refletir mais sobre a formação de professores da EPT, tanto no sentido dos currículos propostos, como sobre o último ponto apresentado, visto que o estabelecimento de habilitações para a docência nos níveis técnico e de graduação tecnológica, envolvendo conteúdos profissionais no âmbito das bases da formação do professor se constitui em um ponto central da atuação profissional docente. E suas experiências e seus saberes tácitos?

Outro ponto sobre as habilitações envolve, por exemplo, a situação da atuação do docente que mesmo com sua formação de licenciatura integrada com o curso de graduação em tecnologia é habilitado apenas para a docência nos cursos técnicos de nível médio, não explicitando o documento oficial o quê está definindo ou não a “inabilitação” do egresso para o ensino em cursos superiores de graduação tecnológica. Questionamos: se sua formação é também uma graduação, mesmo que em tecnologia, por que não habilitá-lo para a docência em cursos superiores de tecnologia? Há muitos pontos a debater.

Diante disso e do que discorremos no texto acerca da formação de professores da EPT, e, considerando o momento de comemoração do centenário da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, chegamos, no presente artigo, às seguintes conclusões:

- 1) a questão da formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica é pouco estudada sob a perspectiva da atitude, do agir prático do professor diante das transformações e mudanças que ocorrem ao seu redor, no espaço institucional, permitindo que ele estabeleça uma relação mais coerente entre educação, trabalho, tecnologia e à sua formação docente;
- 2) o refletir sobre a formação de um cidadão, que possa ser uma pessoa humana, crítica e consciente, que seja capaz de realizar a sua história em seu tempo, com capacidade de construir novas tecnologias, fazendo uso de sua autocrítica e da auto-reflexão, visando desenvolver a sociedade em que vive para transformá-la em termos mais justos e mais humanos, remete a pensar também nos que fazem o papel da formação dos professores da EPT, ou seja, os formadores de formadores;
- 3) a análise da formação de professores da EPT parece implicar na intervenção educativa orientada a alimentar em cada professor, o processo de valoração

de suas ações, de suas tomadas de decisões, com o fim de auxiliá-lo na reflexão e na construção de atitudes que concorram para definir o que tem e o que não tem valor na sua vida pessoal, profissional e em sociedade;

- 4) a necessidade de pesquisas que revelem as implicações da formação desse profissional no contexto complexo da sociedade brasileira e mundial, no momento em que o MEC propõe quatro cursos de licenciatura destinados à formação inicial de docentes para a educação profissional (para graduados; licenciatura integrada com o curso de graduação em tecnologia; licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente; e, licenciatura para concluintes do ensino médio), evidencia-se urgente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional e tecnológica: legislação básica**. 6. ed. Brasília: Secretaria de Educação e Tecnologia, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: **Educação & Sociedade**. Educ. Soc. vol. 26. nº. 92. Campinas, oct. 2005, p.1087-1113. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017.

GRINSPUN, Mírian. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. ano 1. nº. 1. Brasília: SETEC/MEC, 2008, p. 12-20.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. In: **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Ano 1. Nº 1. Brasília: SETEC/MEC, 2008, p. 24- 37.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, nº 1, jan/jun, 1999, p. 11-20.