An abstract graphic at the top of the page consisting of a dense web of thin grey lines connecting numerous small grey dots of varying sizes, creating a complex, interconnected network pattern.

A formação do **formador**

Helena Gemignani Peterossi
Sergio Eugenio Menino

A large abstract graphic at the bottom of the page, similar to the one at the top, featuring a dense network of thin grey lines connecting small grey dots. The dots are more concentrated in the lower-left area, with lines extending towards the right.

São Paulo
Centro Paula Souza
2017



Copyright © 2017

Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora.

Coordenação

Helena Gemignani Peterossi

Conselho editorial

Alice Fushako Itani, Carlos Vital Giordano, Celi Langhi, Marília Macorin de Azevedo, Mariluci Alves Martino, Roberto Kanaane, Senira Anie Ferraz Fernandez, Sergio Eugenio Menino

Edição

Durval Cordas

Projeto gráfico, diagramação e capa

SeePix Comunicação

Impressão e acabamento

Graphium Gráfica e Editora

**Ficha elaborada pela Biblioteca Nelson Alves Viana — Fatec-SP/Ceeteps
(Bibliotecária Iris de Lima Muniz)**

Peterossi, Helena Gemignani

P479f A formação do formador / Helena Gemignani Peterossi, Sergio Eugenio Menino. – São Paulo : Centro Paula Souza, 2017.

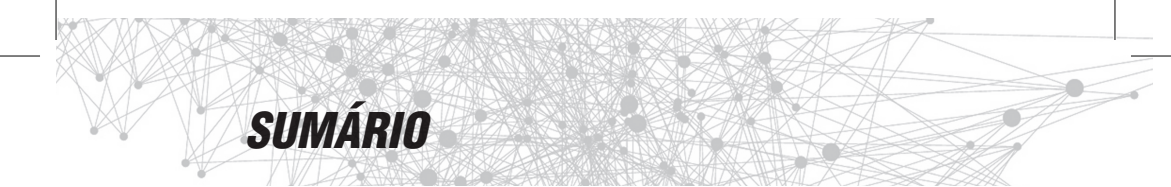
136p.-- (Coleção Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica; v. 10)

ISBN 978-85-99697-68-9

1. Educação profissional. 2. Ensino técnico. 3. Formação de professores. I. Menino, Sergio Eugenio. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CDU 378:6

Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do
Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Rua dos Bandeirantes, 169, Bom Retiro
São Paulo (SP), 01124-010
Tel.: (11) 3327-3109

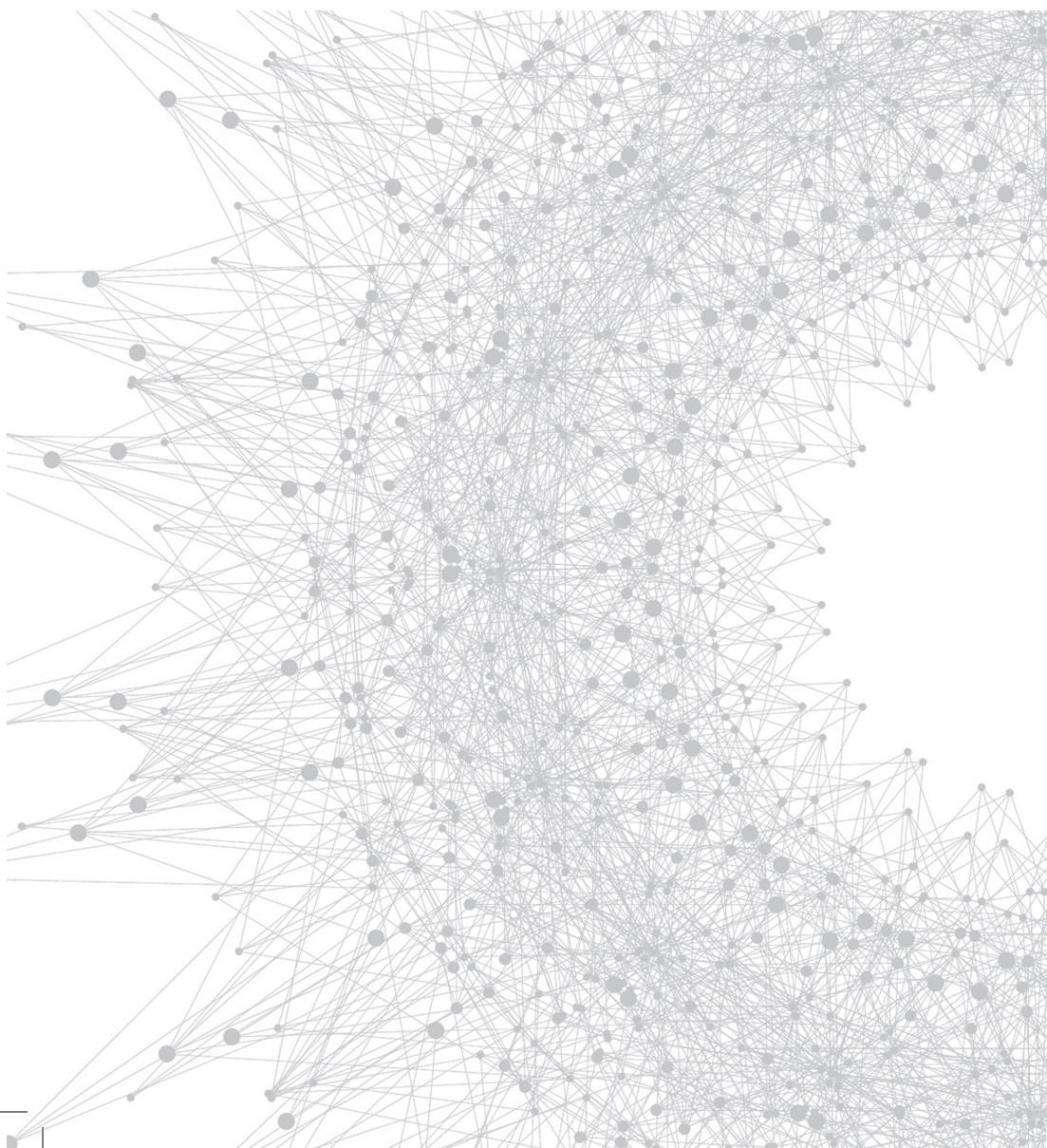


SUMÁRIO

Apresentação.....	5
Prefácio.....	11
Introdução.....	13
Capítulo 1	
Relendo a história do Ensino Técnico	
1. Das escolas de aprendizes e artífices às leis orgânicas do Estado Novo.....	17
2. A gradativa valorização até a Lei da Equivalência.....	25
3. A profissionalização compulsória da Lei n.º 5.692/71.....	28
4. A LDB n.º 9.394/96 e a qualificação para o trabalho.....	36
Capítulo 2	
Relendo a história da formação de professores	
1. Para ensinar é suficiente saber fazer.....	40
2. Para ensinar são necessários a experiência profissional e cursos de Didática.....	43
3. Para ensinar é preciso experiência profissional e formação pedagógica especial.....	46
4. Para ensinar é necessária formação superior pedagógica específica.....	63
Capítulo 3	
Revisitando saberes e práticas de formação de professores	
1. Os Cursos de Esquema I e II.....	69
2. Os Programas Especiais de Formação.....	75
3. Os Programas Especiais de Formação em EaD.....	83
4. A licenciatura integrada aos cursos de tecnologia.....	96
Considerações e desafios.....	103

Bibliografia e documentos legais..... 112

Apêndices 125





APRESENTAÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica integra a educação nacional, embora em um sentido particular. Não constrói o conhecimento enquanto tal, uma vez que essa é a função das áreas de pesquisa, acadêmicas e empresariais, mas potencializa o desenvolvimento de competências. A Educação Profissional e Tecnológica forma profissionais com habilidades para utilizar os conhecimentos de forma inovadora ao aplicá-los e difundi-los no mundo do trabalho.

O comprometimento com a utilidade dos conhecimentos tem sido um dos seus principais questionamentos. O que é aplicável e útil em um determinado contexto pode dar lugar a novas demandas com surpreendente facilidade face às mudanças na gestão das organizações e nas formas de produção das empresas nas últimas décadas.

Por ser a Educação Profissional e Tecnológica uma experiência distinta e diferente do sistema educacional mais amplo, provoca sentimentos que vão do desconforto em debater o tema à busca de relações, continuidades e semelhanças que a associem a esse sistema. O fato é que está deixando de ter um lugar marginal no debate educacional, para incorporar-se a ele. Está deixando de ser uma educação pensada para uma sociedade fabril e, portanto, caracterizada como um bem cultural relativo a posições sociais menos privilegiadas, para ser considerada um bem econômico não só pelos indivíduos diretamente envolvidos, mas pela sociedade em geral. Por sua relação com o saber tecnológico, passou a ser tratada como um investimento econômico estratégico e não mais como um dos fatores determinantes das relações de produção.

Essa mudança de entendimento faz com que surjam preocupações quanto a seu planejamento, quantificação, conteúdos, avaliação de desempenho, impactos econômicos e contribuição social. Por outro lado, crescem as dificuldades para se definir qual desenvolvimento humano deve a Educação Profissional e Tecnológica propiciar.

É comum associar a Educação Profissional e Tecnológica a uma concepção depreciativa do ser humano, reduzido a uma racionalida-

de meramente instrumental, bem como se referir a ela por meio de termos novos na área educacional, como competências, habilidades e capacidade de transferência, substituindo os tradicionais conhecimentos e disciplinas.

Desloca-se assim de uma concepção de educação mais centrada na relação com a cultura cognitiva e com o ser humano para uma mais centrada na economia e no mundo do trabalho. A pergunta que se faz é se é possível uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que contemple uma relação mais aberta com a sociedade e o ser humano.

A Educação Profissional e Tecnológica guarda estreita relação com a sociedade e o conhecimento, na medida em que seus egressos utilizam de diversas formas, em suas práticas profissionais, os conhecimentos adquiridos. Para a sociedade, por outro lado, o interesse pela Educação Profissional e Tecnológica deve-se ao fato de oferecer uma forma de conhecimento que tem um valor de uso no mercado de trabalho.

À medida que a sociedade se torna mais complexa e mais integrada pelo avanço das novas tecnologias, o mercado de trabalho se torna cada vez mais diferenciado e mais sujeito a mudanças, e conseqüentemente mais se diversificam as expectativas sobre os profissionais que demanda.

Já não bastam os conhecimentos adquiridos na educação básica. É necessário contar com habilidades que permitam que esses conhecimentos se amoldem a circunstâncias não habituais. Mais do que o conhecimento em si, as habilidades comunicativas, a flexibilidade e o trabalho em equipe que tornam o conhecimento operacional são demandados.

Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica é um tema que ganha cada vez maior visibilidade na mídia e nas discussões de educadores, políticos, empresários, economistas e outros tantos. Afirmações como “faltam técnicos para tal ou qual setor”, “o País precisa de profissionais qualificados para sustentar o desenvolvimento”, “o governo incentiva a criação de novas escolas técnicas” são comuns. Se atualmente esse tema gera manifestações de concordância, nem sempre foi assim.

A questão do ensino técnico e tecnológico foi um tema polêmico nas últimas quatro décadas do século passado. Durante o Regime Militar brasileiro, de 1964 a 1985, os governos implantaram políticas públicas de incentivo ao ensino profissionalizante, sobretudo no nível médio de escolaridade. Num contexto ideológico voltado ao crescimento econômico, a formação escolar foi direcionada para aumentar a produtividade da economia. Tal direcionamento conflitava com a cultura educacional da época predominantemente humanista das estruturas curriculares, pouco voltadas à formação técnica e científica e alheias às demandas do mercado de trabalho e à competitividade do setor produtivo.

Defensores dessas políticas públicas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico enfatizavam o caráter supérfluo de uma educação voltada para a formação humanística, considerando que esta estaria contribuindo antes para ser um complemento ao lazer do que um instrumento de inserção no trabalho. Essa formulação integrava o cenário de uma ideologia tecnocrática dos governos militares, que relegavam ao segundo plano, quando não coíbiavam, discussões e atividades políticas. Aos que se opunham ao regime, as políticas de incentivo à formação profissionalizante eram associadas à possível despolitização da população via uma formação educacional encarada ideologicamente como a serviço do setor produtivo e do mercado. Em consequência, as propostas de incentivo ao ensino técnico e tecnológico foram duramente questionadas por anos, e a legislação pertinente foi sendo reformulada e mesmo revogada.

O novo ordenamento político a partir de 1985, a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a crescente inserção do Brasil na economia mundial trouxeram, para além das críticas do período anterior, a discussão para apontar adequadas soluções ao interesse do País em formular uma política de desenvolvimento e inovação, recolocando no centro dos debates a questão da formação de profissionais para ingresso no mercado de trabalho e para darem sustentação ao desenvolvimento econômico e social demandado pela sociedade.

A LDB de 1996, diferentemente das anteriores, contempla a Educação Profissional e Tecnológica em um capítulo específico. De acordo com o artigo 39, “a Educação Profissional e Tecnológica, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Em termos de políticas públicas, a exigência por maior qualificação profissional tem sido respondida de imediato com a implantação de cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes, com a expansão, principalmente, da rede pública de ensino voltada à Educação Profissional e Tecnológica.

Essa expansão é sem dúvida da maior importância; entretanto, a questão que se coloca é mais complexa. A intensificação do tempo de trabalho e as novas tecnologias de comunicação e informação, que implicam novas formas de produção e de gestão de processos, serviços e pessoas, compõem um contexto com desafios e constantes mudanças para a formação de profissionais. Se o contexto é complexo, também as condições para que a Educação Profissional e Tecnológica se realize não estão claramente delineadas no sistema escolar.

Embora a Educação Profissional e Tecnológica seja vista por alguns como ocupada com os aspectos rotineiros do mercado de trabalho, ela está, na verdade, comprometida com quase todos os desafios importantes impostos pelas mudanças econômicas e sociais de nosso tempo: o impacto das novas tecnologias, os novos comportamentos, as mudanças no mercado ou nas condições ambientais, as alterações na gestão e na organização do processo produtivo. A Educação Profissional e Tecnológica terá de entender essas mudanças, suas consequências e demandas, para poder responder a elas. Por isso, é útil que reconheça tendências atuais ou futuras e como elas vão impactar a prática educacional. Seus desafios são, portanto, como contribuir com o educar para a tecnologia e a inovação, o educar para o desenvolvimento sustentável e o educar para o trabalho numa sociedade do conhecimento.

Não é uma tarefa fácil, uma vez que, a continuar no ritmo das últimas décadas, o futuro é incerto e ninguém pode saber o que será importante daqui a alguns anos. Refletir sobre educação profissional é, portanto, uma oportunidade para ampliar o debate sobre de qual educação o Brasil precisa para realizar o seu potencial de país emergente, uma vez que o nível educacional da população é uma questão prioritária e um fator determinante para a realização desse potencial imprescindível para o desenvolvimento social e econômico. A falta de profissionais qualificados para suprir a demanda da expansão da economia se faz sentir em diversos setores produtivos. As empresas buscam qualificar seus profissionais, preparando-os para um mundo cada vez mais competitivo, onde a educação, o treinamento e a inovação são fatores essenciais para o sucesso continuado de pessoas, organizações e países.

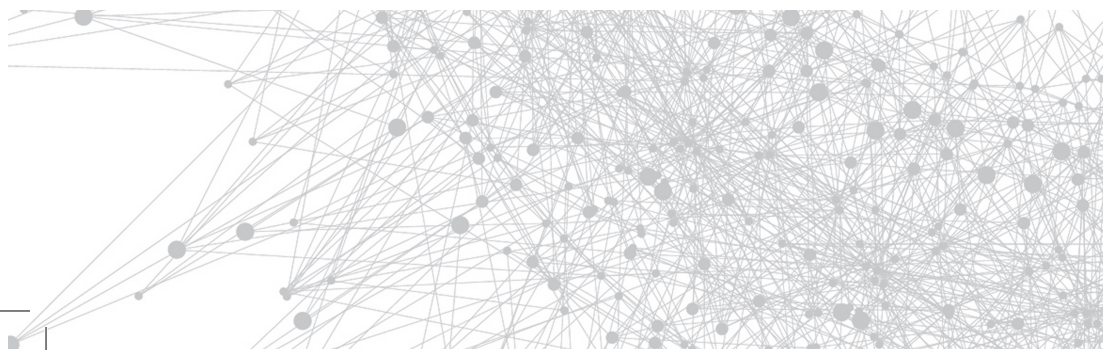
A presente coleção *Fundamentos e Práticas em Educação Profissional e Tecnológica* foi criada no intuito de contribuir com reflexões e experiências que possam subsidiar formuladores e executores de políticas públicas, gestores de projetos organizacionais e professores de Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, apresenta pesquisas e práticas sobre a Educação Profissional e Tecnológica desenvolvidas em diferentes instituições, e de modo especial — já que nasce no seu seio — no âmbito do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia do Governo do Estado de São Paulo criada em 1969, responsável pelo ensino técnico e tecnológico do estado, com uma rede de cerca de trezentas unidades de ensino, entre escolas técnicas e faculdades de tecnologia, presentes em 240 municípios.

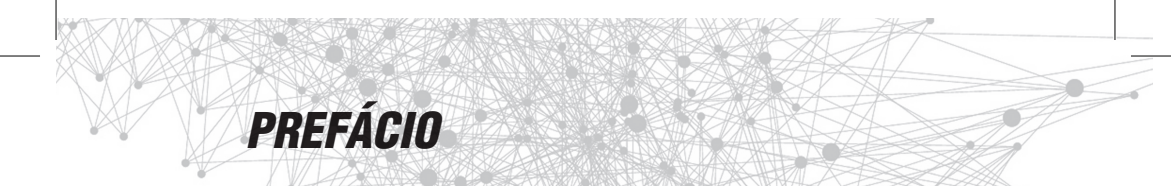
Para além de seu âmbito de origem, a coleção propõe-se como um espaço para pesquisadores de todas as instituições interessados em revisitar as práticas institucionais e teorizá-las, assim como em analisar as variadas e às vezes contraditórias discussões acerca da Educação Profissional e Tecnológica, seja da perspectiva das políticas públicas, seja da perspectiva de seus principais atores: alunos, gestores, formadores e mercado de trabalho.

O cenário em que ocorrem essas reflexões é o da zona de intersecção entre o mercado de trabalho, a educação e a sociedade. O ponto de partida é a descrição e a análise dos fundamentos e das práticas decorrentes das políticas públicas, em especial após a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que incorporou a Educação Profissional e Tecnológica à suas diretrizes e trouxe para o debate educacional temas como competências, produtividade, autonomia, flexibilidade, inovação, redes de cooperação. Tem-se como pressuposto que os termos e expressões que subsidiam as discussões oscilam, muitas vezes acriticamente, entre a lógica do setor produtivo e as concepções educacionais e influem de modo geral sobre as políticas públicas para a educação profissional. Trazem-se para a discussão questões como *o saber ensinar o saber fazer*, que envolve diretamente professores, alunos, currículos, organização do sistema de Educação Profissional. Seu objetivo é contribuir para que se esboce uma concepção de Educação Profissional e Tecnológica que não seja apenas uma combinação da lógica do setor produtivo com práticas educativas, mas, sim, uma redefinição do seu propósito a partir da concepção de ser humano no contexto dos desafios da época atual, anos iniciais de um novo século.

Considerem-se todos convidados a colaborar neste caminho de reflexão, seja como leitores atentos, seja como autores ou coautores de nossos próximos volumes. As portas da coleção estão abertas.

Prof.^a Dr.^a Helena Gemignani Peterossi
coordenadora





PREFÁCIO

O livro *A formação do formador* apresenta, na sua essência, a busca de alternativas para a caracterização do ensino técnico-profissional, principalmente quanto ao repensar das políticas, da legislação e das práticas vigentes.

Os autores trouxeram à tona aspectos relevantes referentes à história do ensino técnico, sua origem, estágios, avanços e retrocessos. Ao mesmo tempo, houve o intento de sistematizar a prática e os pressupostos teórico-metodológicos voltados à formação de professores atuantes nos cursos técnicos e tecnológicos.

O capítulo intitulado “Revisitando saberes e práticas de formação de professores” sinaliza a relevância das estratégias e táticas adotadas pelo Centro Paula Souza, a partir da Fatec-SP e das demais Fatecs, voltadas à preparação de programas destinados à capacitação de professores e gestores, segundo premissas específicas do ensino técnico.

A clareza e a objetividade com que os autores conduziram a presente obra evidenciaram elementos para a reflexão, destacando as múltiplas facetas estruturais e funcionais, especificando as interfaces entre os conteúdos que compõem o programa de formação de formadores e as demandas e necessidades oriundas do mercado de trabalho.

A obra possibilita ao gestor e ao professor repensarem sobre a prática profissional, fornecendo subsídios importantes no tocante à trajetória percorrida para implantar, monitorar, acompanhar e solidificar a formação do formador.

O livro destaca os avanços e retrocessos presentes nessa trajetória, tanto do ponto de vista da legislação existente quanto das diretrizes requeridas pelos órgãos competentes.

A ênfase na criação do curso de licenciatura voltado à preparação do formador para as modalidades técnicas e tecnológicas teve como âncora a especificidade dessas modalidades de ensino, revelando desafios e oportunidades.

O “saber ensinar o saber fazer” preconizado pelos autores converge para a perspectiva inovadora explicitada no decorrer da obra, desde

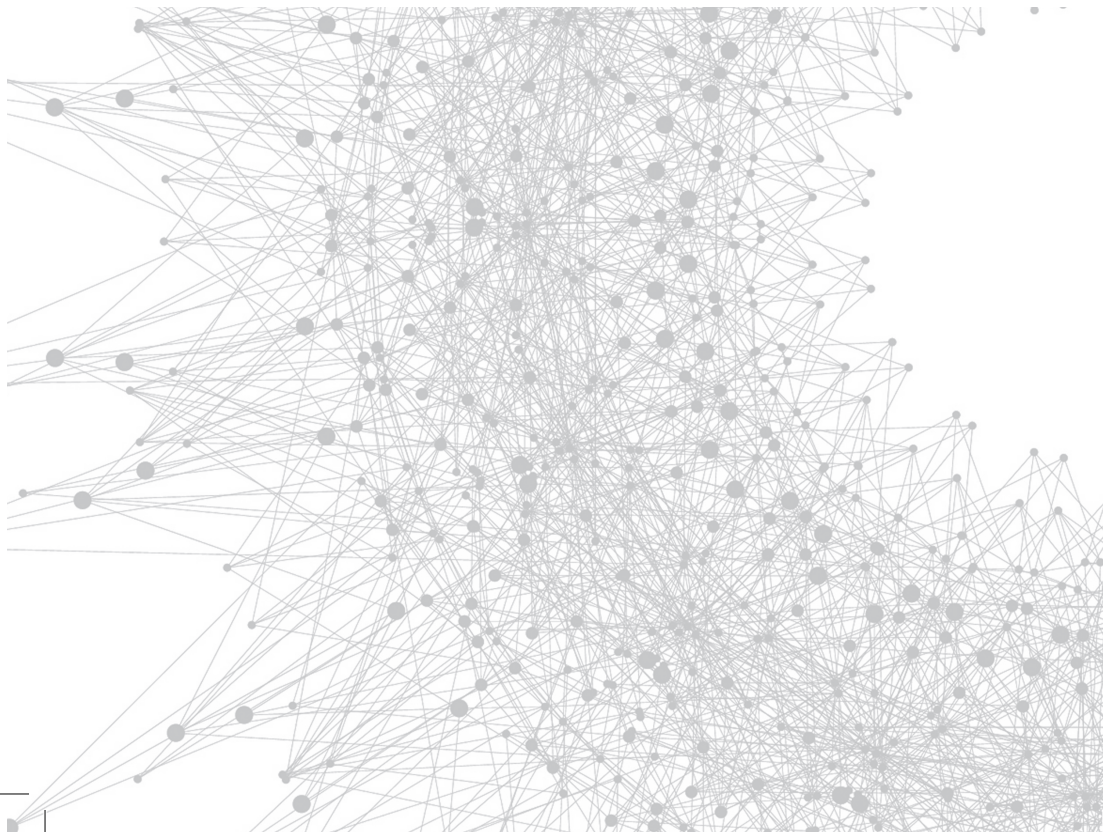


o século passado até o presente, destacando a importância em contextualizar o processo pedagógico voltado à profissionalização e a necessidade imperiosa de preparar formadores integrados ao contexto sociocultural vigente no Brasil.

Que possamos, num futuro próximo, reconhecer as contribuições que os professores/autores trouxeram para a apreensão e instrumentalização da práxis pedagógica no contexto do ensino e da aprendizagem.

A obra referencia, em síntese, o empenho, a dedicação, o compromisso e o comprometimento que os autores depositaram neste livro, ao contribuírem para a reflexão da formação do formador.

Prof. Dr. Roberto Kanaane



INTRODUÇÃO

A Educação Profissional é uma centenária modalidade de ensino dentro do sistema educacional brasileiro que tem por principal objetivo, desde seus primórdios, formar quadros qualificados para o mercado de trabalho dentro do esforço nacional para o desenvolvimento econômico e social.

Atualmente, é regulamentada por capítulo (III) específico da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/96), que nos seus artigos de 39 a 42 estabeleceu sua organização em três níveis: 1) Formação Inicial e Continuada, ou qualificação profissional; 2) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 3) Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós-Graduação. Também se estabeleceu a possibilidade de sua articulação com a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos últimos anos tem-se presenciado uma ampla expansão das redes de Educação Profissional e especialmente do Ensino Técnico de Nível Médio¹, para suprir o déficit na qualificação de mão de obra. A forma acelerada como se tem dado essa expansão levanta várias questões e desvenda demandas prementes, seja de cunho didático pedagógico, seja de cunho cultural e social. Dentre essas questões e demandas sobressaem aquelas relativas à formação de professores dessa modalidade de ensino, a que, para além da perspectiva geral de escassez de professores que preocupa a Educação Básica, soma-se a necessidade de profissionais do mercado de trabalho para ministrar as disciplinas técnicas e de que estes tenham uma formação pedagógica complementar, pelo menos adequada.

Partindo da análise desse cenário pode-se notar que a formação de professores para o Ensino Técnico de Nível Médio tem-se caracterizado ao longo de décadas como uma formação marcada pela desconti-

¹ Adotamos ao longo do texto as terminologias ensino técnico ou ensino técnico de nível médio por serem as mais conhecidas e que mais aproximam a denominação da modalidade de ensino àquela do profissional formado. No apêndice 1, resgatamos a terminologia empregada ao longo dos anos pela legislação. Mantemos, contudo, em alguns momentos, a terminologia apropriada ao contexto legal da discussão.

nuidade das políticas públicas específicas e pelo caráter emergencial das ações propostas. De fato, como apresentamos mais adiante, a retrospectiva histórica da formação de professores para essa modalidade e nível de ensino deixa evidente que as iniciativas de regulamentação, ao mesmo tempo em que representam uma preocupação com a necessidade da formação, deixam explícito o caráter sempre provisório das propostas apresentadas. Curiosamente o provisório, como previsto em 1971 pela Portaria Ministerial n.º 432/71, que criou os chamados Cursos de Esquema I e II, perdurou por quase três décadas, até essa portaria ser substituída, em 1997, pela Resolução CNE/CEB n.º 2/97, que instituiu os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes. Essa Resolução foi explícita ao prever uma validade de cinco anos para o funcionamento dos Programas, findos os quais deveriam ser reavaliados quanto aos seus resultados. Ficou vigente por 18 anos, sendo extinta em 2015 com a edição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015. Novamente, essa Resolução, ao estabelecer as Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério de Educação Básica, caracterizou como de caráter emergencial e provisório a formação pedagógica de graduados não licenciados. São esses graduados que historicamente se constituem nos professores das disciplinas que não são de formação geral de todos os cursos técnicos. A Resolução mais uma vez estabeleceu o prazo de cinco anos para a reavaliação e a extinção dessa modalidade de formação de professores.

A partir desses dados pode-se afirmar que a formação desses professores sempre foi negligenciada pelos legisladores, a despeito das substantivas mudanças na legislação sobre o ensino técnico, a partir da Lei n.º 5.692/71 e da atual Lei n.º 9.394/96. À exceção da Portaria Ministerial n.º 432/71, que se originou de discussões sobre o ensino técnico, a Resolução n.º 2/97 e a Resolução n.º 2/2015 têm como foco de discussão as licenciaturas para a Educação Básica. Nestas o ensino técnico de nível médio, embora uma modalidade e etapa da educação básica, não é tratado em sua especificidade. É apenas citado

no rol das demais modalidades de educação básica. O professor de ensino técnico ficou à margem das políticas de formação de professores.

Acreditamos que a questão extrapola o professor. É essa modalidade e nível de ensino da educação básica que é pouco contemplada nas discussões educacionais, ficando refém de programas governamentais pontuais pautados pelas demandas dos setores produtivos e do mercado de trabalho. Daí a precariedade que marca as propostas de formação dos professores, em que a discussão mais fundamentada das respectivas políticas será sempre feita depois de alguns anos.

Nesse contexto, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), autarquia do Governo do Estado de São Paulo², desponta como uma instituição que tem no Ensino Técnico e Tecnológico a sua razão de ser. Criado em 1969, acompanhou em suas ações as políticas educacionais derivadas das Leis n.º 5.540/69, 5.692/71, 9.394/96, 11.741/2008 e dos Decretos n.º 2.208/97, 5.154/2004. Ao longo dos anos expandiu sua rede de Escolas Técnicas (Etec) e Faculdades de Tecnologia (Fatec), constituindo-se hoje na maior rede pública estadual desses níveis e modalidades do País, integrada por 220 Etecs e 66 Fatecs.

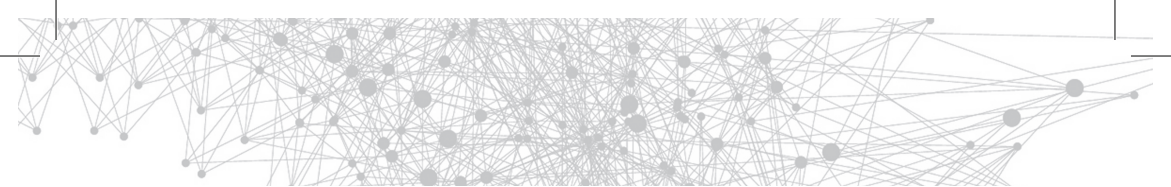
Apesar da criação do Centro Paula Souza datar de 1969, em sua rede de escolas técnicas estão unidades de ensino criadas desde 1909, quando da primeira regulamentação do Ensino Técnico no País, e escolas criadas a partir das Leis Orgânicas da década de 1940. Pode-se afirmar que a instituição vivenciou, por meio de suas escolas, todas as reformas que envolveram o Ensino Técnico nos últimos 100 anos. Da mesma forma, enfrentou o desafio de recrutar profissionais do mercado de trabalho e torná-los professores, oferecendo a partir de 1977 os então denominados Cursos de Esquema I e II e, desde 1999, os Programas Especiais de Formação Pedagógica.

O resgate dessa experiência pode ser um subsídio útil às discussões sobre o tema. Para tanto, este livro procura, por meio da relei-

2 Ver apêndice 2.

tura da trajetória histórica do Ensino Técnico e da formação de seus professores desde o início do século passado, contextualizar e revisitar as ações do Centro Paula Souza. A partir da análise do cenário assim construído apresenta as características, tendências e desafios dos sucessivos esforços em implantar políticas consistentes para a formação de professores para o Ensino Técnico de nível médio. Para essa construção revisitamos documentos e textos³ com discussões e análises realizadas ao longo de nossa trajetória profissional como professores e pesquisadores, assim como resgatamos experiências de políticas e práticas de formação de professores vivenciadas na Instituição.

3 Em especial PETEROSI, H. G. Formação do professor para o Ensino Técnico. São Paulo: Loyola, 1994.



CAPÍTULO 1

Relendo a história do Ensino Técnico

1. Das escolas de aprendizes e artífices às leis orgânicas do Estado Novo

Se bem que alguns autores⁴ situem no século passado e mesmo anteriormente a esse período a criação de escolas voltadas ao ensino de habilidades profissionais, entendemos só ser possível falar-se em Educação Profissional (Ensino Técnico) de forma sistematizada a partir de 1909⁵. Nesse ano, no dia 23 de se-

4 Citamos, entre outros: FRANCO, C.; SAUERBRONN, P. Breve histórico da formação profissional no Brasil. São Paulo: Cenafor, 1984. MACHADO, R. S. Educação e divisão do trabalho. São Paulo: Cortez, 1982.

5 No período colonial as escolas existentes eram dirigidas pelos jesuítas e preparavam os quadros dirigentes da administração da colônia e produziam os educadores que eram selecionados pela própria ordem religiosa. A vinda da Corte portuguesa levou à necessidade de formar-se pessoal técnico e administrativo para atender a demandas do governo e do comércio em desenvolvimento. São dessa época as escolas de preparação de oficiais e engenheiros civis e militares, de médicos e cirurgiões, bem como cursos técnicos de economia, agricultura e industrial. Essas escolas foram precursoras do ensino de nível superior em nosso país. Até o final do Império e começo da República, em razão das atividades econômicas baseadas na monocultura e no trabalho escravo, o ensino profissional não aparece como preocupação de uma política de governo. Assim, as Constituições de 1824 e 1891 tratam só do ensino primário (1824) e do ensino secundário e superior (1891). Curiosamente, a Constituição de São Paulo, de 1891, trata do ensino primário, secundário, profissional e superior. Mesmo assim, o ensino profissional não se impôs no Estado: a economia baseada na monocultura do café e na pequena indústria operada sobretudo pelo trabalho imigrante não requeria qualificação e diversificação de mão de obra.



tembro, o Decreto n.º 7.566 institui a rede federal de escolas industriais. As “Escolas de Aprendizizes e Artífices”, como são chamadas, surgiram em número de 19, uma em cada estado, com exceção do Rio Grande do Sul, onde já existia o Instituto Paraobé, anexo à escola de engenharia local. Tinham por finalidade formar contra-mestres e operários ministrando, gratuitamente, ensino prático e conhecimentos técnicos correspondentes, sobretudo desenho, ao longo de seis anos. Essas escolas possuíam orientação didática própria e subordinavam-se diretamente às Diretorias Gerais da Indústria e Comércio e de Contabilidade, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio⁶.

O Decreto n.º 2118-B, de 28 de setembro de 1911, de autoria de Manuel Joaquim de Albuquerque Lins, Presidente do Estado de São Paulo, criou duas Escolas Profissionais na Capital, sendo uma masculina⁷ e outra feminina, e duas Escolas de Artes e Artífices no Interior, uma na cidade de Amparo e outra em Jacareí⁸. Apesar das dificuldades por que passaram tais escolas durante os primeiros tempos de seu funcionamento, dificuldades estas que iam da falta de recursos materiais e humanos à resistência representada pelos preconceitos quanto ao trabalho técnico, a boa receptividade traduzida por empregos e salários que os diplomados por essas escolas obtinham nas indústrias e oficinas existentes levou à sedimentação desse ensino e à criação de novos estabelecimentos no Estado de São Paulo. Em 1920 é instalada a Escola Profissional Masculina de Rio Claro e, em 1924, a Escola Profissional Mista Dr. Júlio Cardoso, de Franca.

6 *Ainda assim era um ensino de características nitidamente assistenciais, destinado a “oferecer ensino profissional e gratuito, preferencialmente aos filhos dos desfavorecidos da fortuna”. Cf. NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/MEC, 1974. p. 97ss.*

7 *Atualmente denominam-se respectivamente Etec Getúlio Vargas e Etec Carlos de Campos e estão integradas ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.*

8 *A escola de Jacareí, instalada em 17/2/1913, funcionou por pouco tempo.*

Durante anos não houve preocupação, dadas as poucas exigências do desenvolvimento econômico do começo de século passado⁹, de fixarem-se regulamentos, normas de funcionamento e mesmo conteúdos curriculares. A rigor, não havia um Ensino Técnico sistematizado, mas uma legislação em cada Estado fragmentária e sem unidade. Ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (desmembrado em Ministério da Agricultura e Ministério da Indústria e Comércio a partir de 1937) competia a organização de cursos profissionais. É de 1920, Lei n.º 3991/20, a autorização para a criação de cursos de química industrial e eletrônica; no entanto, esses cursos eram na sua maioria livres, no sentido de não expedirem certificados reconhecidos oficialmente¹⁰.

À medida que o desenvolvimento econômico, via industrialização, foi se intensificando, novas exigências sociais surgiram e no campo da educação o Ensino Técnico foi ganhando contornos mais precisos. As Escolas de Aprendizes e Artífices vão sofrendo várias transformações em sua própria organização: os currículos foram ampliados e aperfeiçoados, ofícios correlatos foram introduzidos, surgiu a preocupação com a orientação profissional, aperfeiçoou-se o recrutamento do pessoal técnico. A ideia do “progresso”, presente na Primeira República (1889-1930), como fator decisivo na superação do atraso em que se encontrava o País, quando comparado com aqueles da Europa, vai fazer da técnica e do seu domínio o caminho para essa superação.

Essa ideia da técnica como fator impulsionador do progresso tem a reforçá-la dois outros elementos: as relações que se estabelecem entre a escolarização brasileira e os interesses de determinada classe social ao

9 *A produção brasileira se baseava na época na extração de matérias-primas e em produtos tropicais. O operariado não chegava a 150.000 pessoas e encontrava-se à margem da legislação trabalhista e previdenciária.*

10 *A Lei n.º 3.991 autorizava o Ministério da Agricultura a estabelecer convênios com estabelecimentos de ensino ou não para ministrar cursos de química e eletrônica. São dessa época convênios com as escolas politécnicas ou de engenharia do Rio de Janeiro, Ouro Preto, Belo Horizonte, Porto Alegre, São Paulo, Bahia, Pernambuco, Museu Comercial do Pará e Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária de Niterói.*

criticar a educação humanística bacharelesca e a competição que se fazia sentir entre o imigrante e os nacionais, que revelava o quanto a estes faltava competência técnica para produzir e assegurar a soberania do País¹¹.

Isso se refletiu na organização do Ensino Técnico, já que em 1931, pelo Decreto-Lei n.º 19.560, foi criada a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico, cuja função era dirigir, orientar e fiscalizar todas as atividades desenvolvidas pelo Ensino Profissional e Técnico¹².

A Constituição de 1934, embora não fizesse menção ao ensino voltado para o preparo profissional, subentende-o na medida em que atribui à União competência para “traçar as diretrizes da educação nacional”, ensejando a necessidade de fixar um Plano Nacional de Educação que comportasse o ensino em todos os seus graus e ramos.

Quando se instalou o Estado Novo, a Constituição de 1937, pelos seus artigos 129/131, ao mesmo tempo em que consagrou oficialmente na Carta Magna do país o Ensino Profissional, oficializou, a partir de então, o dualismo no ensino brasileiro: de um lado, o Ensino Secundário, não gratuito, propedêutico ao Ensino Superior, e, de outro, o Ensino Profissional, terminal, dirigido às classes menos favorecidas¹³.

Com a nova ordem política surgiram as várias leis orgânicas¹⁴

11 NAGLE, J. Educação e sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

12 Pelo Decreto n.º 24.558, de 3/7/1934, essa Inspetoria é transformada em Superintendência do Ensino Profissional, a qual por sua vez será substituída em 13/1/1937, por meio da Lei n.º 378, pela Divisão do Ensino Industrial, órgão subordinado ao Departamento Nacional de Educação.

13 Atribuía-se igualmente às indústrias e aos sindicatos o “dever” de manterem escolas de aprendizagem destinadas aos filhos de operários, na área de sua especialidade.

14 As leis orgânicas promulgadas pelo Estado Novo foram:
Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942.
Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942.
Lei Orgânica do Ensino Comercial, Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943.
Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946.
Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei n.º 8.530, de 20 de agosto de 1946.
Lei Orgânica do Ensino Agrícola, Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946.
Em 1942, por meio do Decreto-Lei n.º 4.048, de 22/1, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai).

visando ordenar o sistema educacional. A Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942 representa a primeira medida a objetivar, concretamente, a regulamentação e a integração das escolas de ensino industrial, no sistema nacional de Ensino Médio. Como afirmou o Ministro Gustavo Capanema na Exposição de Motivos que a acompanha:

Não dispõe ainda o nosso país de uma legislação nacional do ensino industrial, sendo esta modalidade de ensino dada pelos poderes públicos e por particulares sem uniformidade de conceituação e de diretrizes, sem métodos e processos pedagógicos precisos, sem nenhum sistema de normas de organização e de regime, mas com tantas definições e preceitos quantos grupos de estabelecimentos, ou quantos estabelecimentos.

De forma bastante minuciosa, a Lei Orgânica não só integrou o Ensino Industrial ao sistema nacional de Ensino Médio, como fixou as diretrizes que passariam a regê-lo, sendo a principal que estabelecia os ciclos, ordens e seções por meio dos quais o ensino seria ministrado. Compreenderia assim o ensino dois ciclos.

O primeiro ciclo, em nível ginasial, abrangeria as seguintes ordens:

- a) Ensino Industrial Básico, destinado ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeresse a mais longa formação profissional;
- b) Ensino de Mestria, que tinha por finalidade dar ao diplomado em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre;
- c) Ensino Artesanal, que se destinava ao ensino de um ofício em período de duração reduzida;
- d) Aprendizagem, que se destinava ao ensino de um ofício em período variável.

O segundo ciclo, em nível colegial, compreendia as seguintes ordens:

- a) Ensino Técnico, destinado ao ensino de técnicas próprias ao exercício de função de caráter específico na indústria;
- b) Ensino Pedagógico, destinado à formação do pessoal docente e administrativo do Ensino Industrial.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial veio assim organizar esse ramo de ensino e estabelecer diretrizes para a formação dos seus professores¹⁵.

À Lei Orgânica do Ensino Industrial seguiu-se, em dezembro de 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, que estabelecia um curso básico, em nível ginásial (atual ensino fundamental de 2.º ciclo), de quatro anos, seguido de vários cursos técnicos específicos ao Setor Terciário: Comércio, Propaganda, Administração, Contabilidade, Estatística, Secretariado. Em agosto de 1946, foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, igualmente organizado em dois ciclos: o primeiro compreendia um curso básico de quatro anos de duração e um curso de mestria de dois anos. No segundo ciclo, vários cursos técnicos, todos com três anos de duração, como, por exemplo: Agricultura, Horticultura, Zootécnica, Prática Veterinária, Mecânica Agrícola, Laticínios. Estavam previstos três tipos de cursos Pedagógicos: de Economia Rural Doméstica, de Didática do Ensino Agrícola e de Administração do Ensino Agrícola.

Embora tendo se sistematizado por meio das Leis Orgânicas, o Ensino Técnico permanecia como um ramo de ensino conducente unicamente à formação do profissional demandado pelo sistema produtivo, sendo assim um ramo terminal de ensino. Essa terminalidade

¹⁵ *O Ensino Industrial, por força de lei, produzia a força de trabalho para a indústria e ao mesmo tempo reproduzia seu próprio quadro de pessoal, já que a formação do pessoal docente e administrativo ficava restrita à própria jurisdição do Ensino Industrial.*

confirmava o caráter dual do sistema educacional — Ensino Técnico *versus* Ensino Secundário —, reforçado pela própria legislação. A Lei Orgânica do Ensino Industrial permitia que o concluinte do primeiro ciclo secundário se candidatasse à matrícula do segundo ciclo do Ensino Industrial, mas a Lei Orgânica do Ensino Secundário não permitia ao concluinte do curso industrial matricular-se no segundo ciclo do Ensino Secundário. Igualmente, a Lei Orgânica do Ensino Industrial era restritiva quanto ao Ensino Superior, uma vez que só permitia aos diplomados pelos Cursos Técnicos a possibilidade de ingresso em curso de nível superior diretamente relacionado com o curso técnico concluído, uma vez satisfeitas as exigências do exame vestibular. É ainda interessante destacar que na mesma época em que se sistematizava o Ensino Técnico em nosso país, via oferta regular de escolas públicas e integradas, embora se constituindo um ramo à parte do sistema educacional, é criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), por meio do Decreto-Lei n.º 4.048. Se, à primeira vista, pode parecer estranha a aparente duplicidade de esforços para a qualificação de recursos humanos para a industrialização emergente, via ensino regular e via Senai, a realidade é que a sistematização desse ensino era, à época, deficiente. Como pode ser observado pelas datas e eventos citados, a diversificação e a expansão do processo de industrialização encontraram um sistema regular de Ensino Técnico insuficientemente instalado e organizado. Dessa forma, a empresa industrial chamou a si a tarefa de preparar em quantidade e qualidade seus profissionais, prescindindo do ensino regular e transformando-se, gradativamente, no modelo inspirador e parâmetro do Ensino Profissional em nosso país nos anos subsequentes.

A criação do Senai e do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) na década de 1940 vai servir de modelo de proposta de ação educacional visando à preparação de mão de obra para os demais países da América Latina, cujo processo de desenvolvimento econômico guarda certa semelhança com o do Brasil. Entre as insti-

tuições que tiveram no modelo brasileiro sua orientação podemos citar: Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), na Argentina, criado em 1944; o Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), criado em 1957 na Colômbia; o Instituto Nacional de Cooperación Educativa (INCE), de 1959, na Venezuela; o Servicio de Cooperación Técnica (Sercotec), em 1960, no Chile; o Servicio Nacional de Aprendizaje y Trabajo Industrial (Senati), em 1961, no Peru.

Cabe salientar que técnicos do Senai de São Paulo tiveram atuação destacada na criação, organização e orientação dos primeiros modelos similares latino-americanos. Além da assistência técnica para a estruturação desses organismos e preparação de seus docentes, aos seus técnicos e dirigentes foram oferecidos estágios de aperfeiçoamento no Brasil.

Em 1946, pelo Decreto-Lei n.º 8.535, de 2 de janeiro, as Divisões de Ensino Comercial e Industrial, juntamente com as Divisões de Ensino Secundário e Superior, se transformaram em Diretorias subordinadas diretamente ao Ministro da Educação e Cultura¹⁶.

A 3 de janeiro do mesmo ano, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), em decorrência de acordo firmado entre o Brasil e os Estados Unidos, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura e da Inter-American Educational Foundation. O acordo previa um programa de cooperação particularmente voltado para o intercâmbio e treinamento de brasileiros e americanos especializados no ensino industrial. A CBAI concentrou grande parte de seus esforços e recursos no aperfeiçoamento de professores de ofícios e cultura geral das escolas industriais do País. Por meio de cursos de férias, dados sobretudo no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Recife e em Porto Alegre, foram introduzidas na formação desses professores metodologias de ensino e supervisão de tarefas como a *Training Wi-*

¹⁶ Em julho de 1970, as Diretorias do Ensino Agrícola, Industrial e Comercial, assim como a Diretoria do Ensino Secundário, são extintas e suas atividades passam a ser desempenhadas pela Diretoria do Ensino Médio (DEM).

thin Industry (TWI) e as Séries Metódicas. Igualmente foi traduzida e adaptada uma série de livros e monografias preparada por Universidades ou Departamentos de Educação Profissional dos Estados Unidos, com informações relativas a métodos e orientação educacional para o ensino industrial. Entre os anos de 1947 e 1948 foram promovidos estágios e cursos nos EUA para professores e diretores brasileiros. Pelo Decreto n.º 53.041, de 28 de novembro de 1963, a CBAI foi extinta e suas atividades assumidas pelo Grupo de Expansão do Ensino Industrial (GTEEI).

2. A gradativa valorização até a Lei da Equivalência

A Constituição de 1946 não fez referência específica ao Ensino Técnico como acontecera na Constituição de 1937. Foi mantida a competência da União para legislar sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aos Estados foi permitido que legislassem sobre a matéria, de forma complementar e supletiva.

Da edição da nova Constituição de 1946 à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, foram editadas várias leis com o objetivo de valorizar o Ensino Técnico, equiparando-o ao Ensino Secundário. Nesse sentido, a Lei n.º 1.076, de 1950, veio assegurar aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola o direito à matrícula nos cursos Clássico e Científico do Ensino Secundário, mediante prestação de exames nas disciplinas não estudadas do primeiro ciclo do curso secundário.

A Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953, também conhecida como Lei da Equivalência, ampliou as medidas estabelecidas pela Lei n.º 1.076, permitindo aos concluintes dos cursos técnicos industriais, comerciais e agrícolas a possibilidade de acesso a todos os cursos de nível superior,

desde que se submetessem, além das exigências comuns dos exames vestibulares, a exames das disciplinas específicas do secundário.

A partir de 1955, decorridos pouco mais de dez anos de vigência da Lei Orgânica do Ensino Industrial, o Ensino Técnico começa a ser revisto, visando “colocar essa rede escolar em condições de bem preparar os seus alunos para empregos na indústria, nas empresas de transportes, de energia, de construções de estradas, de portos e outras de interesse para a produção e a circulação de riquezas”¹⁷.

A Lei n.º 3.552¹⁸, de 16 de fevereiro de 1959, veio reformular de forma significativa o Ensino Industrial, promovendo alterações de caráter político-administrativo e pedagógico. Aos cursos técnicos é permitida maior autonomia administrativa, as escolas passam a ser dirigidas por um conselho de representantes integrados por industriais, educadores e representantes do Governo Federal. Os vários cursos industriais básicos são substituídos por um único curso, visando oferecer uma maior cultura geral e menor especialização. Embora restrita às escolas mantidas pelo MEC, a lei autorizava os Estados e Municípios a adotar as medidas instituídas. Pela nova estrutura, o ensino industrial apresentava um curso básico mais próximo do ginásio secundário. Nascia com a Lei n.º 3.552 a ideia do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), ou Ginásio Polivalente, que se tornaria realidade a partir de 1963.

O Ginásio Orientado para o Trabalho era uma escola de quatro anos de duração, subsequente ao Curso Primário (atual Ensino Fundamental de 1.º Ciclo), e, no dizer de Gildásio Amado (1969), “um ensino geral que inclui orientação para o trabalho”. Eliminou as diferenças entre os ginásios secundários e os ginásios profissionais, assegurando a todos maior formação geral. Oferecia possibilidade de opção menos

17 *Exposição de motivos ao Ministro da Educação e Cultura, apresentada pela Comissão Especial instituída pela Portaria de 27 de janeiro de 1955.*

18 *A Lei teve curta duração, já que em 1961 é editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 4.024.*

prematura que os ginásios secundários e profissionais, facilitando o estudo e a orientação das aptidões individuais. Propiciava aos jovens oportunidades de estudos amplos e diversificados, como requeria o desenvolvimento econômico, assegurando o aproveitamento máximo de todas as capacidades. Introduzindo os alunos em áreas de iniciação profissional, facilitava a sua adequada distribuição nos Cursos Secundários e Técnicos do 2.º Ciclo.

Em São Paulo, pelo Decreto Estadual n.º 38.643/61, foram criados os Ginásios Vocacionais, com “caráter de Ensaio Didático, objetivando oferecer aos adolescentes oportunidade de desenvolver a cultura geral de modo equilibrado com a cultura técnica, orientando-os para estudos posteriores ou para o campo profissional conforme se apresentem suas possibilidades de realização”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, veio consolidar para o Ensino Técnico as alterações, em curso, provenientes de leis anteriores. Leis estas que refletiam muito mais uma pressão dos interessados do que propriamente uma política do Estado intencionalmente adotada¹⁹. Eliminou-se a diversificação de exames de aprovação entre cursos diferentes, instituindo-se maior flexibilidade quanto à transferência de um curso para outro.

Em 1963, foi criado o Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra Industrial (Pipmoi), objetivando-se a formação profissional, sobretudo de adultos, para o desempenho de ocupações qualificadas da agricultura, indústria, comércio, serviços e saúde²⁰.

Em 1964, em São Paulo, foi criado o primeiro Centro de Integração Empresa Escola (Ciee), cuja principal atividade é a colocação de estudantes como estagiários junto às empresas, objetivando seu preparo para o desempenho de funções profissionais futuras. Outras experiências educacionais ocorreram visando conciliar formação geral,

19 *O Pipmoi foi extinto em 1982.*

20 *CUNHA, L. A. Política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.*

sondagem de aptidões e orientação para o trabalho: em 1963 os Ginásios Orientados para o Trabalho; em 1967, os Ginásios Pluricurriculares e, em 1962, o Ginásio Moderno.

Pelo Decreto n.º 63.914, de 26 de dezembro de 1968, foi criado o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Premem). Órgão do MEC, suas atribuições seriam o planejamento, a execução e o controle de programas elaborados pela Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem)²¹. Em 1969 foi criado o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), que como o próprio nome sugere tinha por objetivo a preparação, o aperfeiçoamento e a especialização de recursos humanos para a área de formação profissional em todo o País²². Cumpre ressaltar que, em paralelo a essas transformações, o Ensino Técnico Federal foi-se consolidando como uma rede diretamente vinculada ao Ministério da Educação e Cultura²³.

3. A profissionalização compulsória da Lei n.º 5.692/71

No ano de 1971 foi promulgada, em 11 de agosto, a Lei n.º 5.692, a qual, embora sem revogar, totalmente, a LDB de 1961, veio romper uma das mais presentes tradições do ensino secundário em nosso país, qual seja, a sua divisão em ramos distintos, propondo um único ramo de ensino, caracterizado pela profissionalização compulsória. A dicotomia trabalho e educação teria, com a vigência da Lei n.º 5.692/71,

21 *A Equipe de Planejamento do Ensino Médio foi criada em 1965 e tinha por função a assessoria às secretarias estaduais na elaboração de planos destinados ao ensino médio, bem como o treinamento de técnicos em planejamento educacional.*

22 *O Cenafor foi extinto em 24 de novembro de 1986.*

23 *PIMENTA, S. G. O pedagogo na escola pública. São Paulo: Loyola, 1988.*

ao menos em sua proposição teórica, uma tentativa de superação. De fato, o texto legal trouxe nesse sentido uma concepção altamente inovadora, para nosso meio, de escola única a preparar para o social e para o trabalho produtivo.

Se aparentemente a medida, do ponto de vista do Ensino Técnico, veio a valorizá-lo, na realidade constituiu-se em elemento desagregador desse ramo de ensino. Não se pode negar o avanço que a Lei representou em relação à tradição cultural brasileira, que, de ensino predominantemente geral e humanístico, passou a ser predominantemente especial e profissional; de um ensino que preparava para a continuidade de estudos passou a preparar para o trabalho; de um ensino dualizado ministrado em escolas sensivelmente diferenciadas, quer se destinassem ao academicismo, quer à profissionalização, passou a um ensino integrado e oferecido numa única escola. Na prática, a consequência mais imediata dessa política, sem dúvida acertada quanto aos princípios de integração entre a educação geral e a especial, mas desastrosa ao impor a todos os alunos e a todas as escolas que se profissionalizassem, foi a desativação de redes inteiras de escolas técnicas sob o argumento de que todas as escolas seriam profissionalizantes. Por outro lado, ao improvisarem-se instalações, equipamentos e professores nas antigas escolas secundárias, fez-se um arremedo de profissionalização, comprometendo a própria especificidade desse ensino.

A Lei “não pegou”, não tanto pelo alegado choque entre a proposição humanística e a profissional. A Lei foi vítima de 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. Essa diversidade exigiu recursos humanos e materiais muito além do que os estados e municípios podiam oferecer (e mesmo demandar), em razão das próprias peculiaridades do sistema produtivo local. Por outro lado, a escola não era historicamente a instância em que se oferecia a formação para o trabalho. Estava assim social, teórica e tecnicamente despreparada.

As dificuldades para a implantação da nova lei levaram os educadores a dividirem-se em duas correntes. Uma mais radical propunha a sua revogação, outra mais moderada defendia a adoção de estratégias alternativas à sua implantação. A essa segunda corrente aderiram o MEC e o Conselho Federal de Educação (CFE) e dessa adesão surgiu o Parecer n.º 76/75.

O Parecer n.º 76 do CFE, aprovado em 1975, representou uma alternativa à profissionalização no Segundo Grau, na medida em que permitiu, ao lado da formação de técnicos de nível médio, oferta de habilitações básicas, que não preparavam para o exercício de uma ocupação específica.

O mundo do trabalho, alheio à escola, ignorou a proposta da Lei n.º 5.692/71, com a certeza indiferente de que seus recursos humanos não sofreriam solução de continuidade, na medida em que a lei não desfez o sistema de educação profissional paralelo, representado em especial por Senai e Senac, mas apenas esboçou ampliá-lo por intermédio da rede escolar.

Por outro lado, a Lei n.º 5.692/71 trazia em si uma contradição interna, apesar da unidade conceitual entre os sistemas de educação geral e formação profissional. Referimo-nos às diferenças de orientação que pressupõem diferentes metodologias de trabalho. Enquanto a educação geral se orienta para o aluno em sua acepção mais geral, preocupada não só com os conhecimentos a transmitir, mas com a aplicação social desses conhecimentos, pelo indivíduo, a formação profissional se orienta para a sua qualificação em uma ocupação definida *a priori* pelo mercado de trabalho. Como conciliar uma educação para desenvolver o potencial com uma formação para treinar o possível e determinado?

A escola, que mal estava preparada para o educar, aqui subentendido como o ensinar conteúdos de formação básica, trouxe para si uma tarefa difícil de realizar entre seus muros. Confundiu-se o preparo com a garantia do *status* ocupacional, o que numa sociedade capitalista, com um setor produtivo multifacetado como o de nosso país, envolve nu-

merosos fatores e não apenas a formação escolar. Dentre esses fatores externos à escola e que influem no *status* ocupacional, podemos citar idade de ingresso no trabalho, setor profissional, sexo, região econômica²⁴. Por outro lado, os próprios alunos resistiam à profissionalização proposta pelas escolas.

A proposta de superação da dicotomia educação e trabalho da Lei n.º 5.692/71 deixou de existir, na prática, a partir da criação, em 1974, do Ministério do Trabalho, que passou efetivamente e de forma acelerada a coordenar a política de profissionalização do País²⁵.

Enquanto a ênfase efetiva da profissionalização se deslocava do MEC para o Ministério do Trabalho, a literatura e as discussões educacionais oscilaram de um discurso favorável, num primeiro momento de certa euforia pela nova proposta legal, a um discurso restritivo que de uma crítica velada passa, finalmente, à crítica contundente e radical.

Assim sendo, pode-se identificar a partir da promulgação da Lei em 1971, até a edição da Lei n.º 7.044/82, extinguindo a obrigatoriedade e o caráter compulsório da profissionalização, três momentos no discurso: o da adesão, o da restrição e o do questionamento e refutação.

De 1971 a 1975, a tendência predominante foi a de entusiasmo com as potencialidades vislumbradas para o setor educacional, ou seja, a modernização do setor, a reestruturação pedagógica e administrativa da escola à semelhança do setor produtivo e a integração

24 FRIEDMAN, G.; NAVILLE, P. Tratado de sociologia do trabalho. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1973.

25 A partir de 1974 o Ministério do Trabalho é desvinculado da Previdência Social, que passa a constituir um novo ministério. O Ministério do Trabalho assume o papel centralizador da política de formação profissional, e instituições como o Senai, Senac e o Pimoi foram a ele vinculadas. Por meio da Lei n.º 6.297, de 15 de dezembro de 1975, as empresas foram incentivadas a desenvolver seus próprios programas de preparação de recursos humanos. As despesas efetuadas em programas de formação profissional, desde que aprovados pelo Ministério do Trabalho, eram dedutíveis em dobro do lucro tributável para fins de Imposto de Renda. Nesse mesmo ano é criada, a partir do Decreto n.º 74.296, a Secretaria de Mão de Obra, também vinculada ao Ministério do Trabalho, com a finalidade de "promover a preparação do homem para o trabalho através de formação profissional".

empresa-escola. Logo surgiu, no entanto, a preocupação com o como superar as dificuldades para implantar a lei; como fazer frente às resistências culturais à proposta de profissionalização; como responder, entre outros, a problemas como a escassez de recursos materiais e humanos, a complexidade da nova estrutura curricular, as dificuldades financeiras para a instalação e manutenção de oficinas, laboratórios, ateliês, a ausência de dados confiáveis sobre as necessidades do mercado de trabalho para orientar o planejamento educacional.

O Parecer n.º 76/75 incorpora as restrições que se faziam quanto à implantação da lei e procurou solucioná-las por meio da criação das habilitações básicas, o que na verdade representou a admissão pelo setor educacional de suas contradições e limitações para lidar com o mundo do trabalho.

A literatura educacional desloca-se da crítica fundamentada nas dificuldades para a implantação da lei para o questionamento dos seus pressupostos políticos e ideológicos. Questiona-se a relação entre a escola e o mercado de trabalho, a vinculação da educação a determinantes socioeconômicos, a ausência de um projeto político para a educação. A partir de 1979, o setor educacional incorporou na crítica à lei as críticas mais gerais que se faziam à situação política do País. Dessa forma, é posto em evidência o modelo econômico subjacente ao texto legal, o poder coercitivo da lei propugnado pela profissionalização compulsória, o autoritarismo das estruturas escolares, reflexo do autoritarismo reinante politicamente. Essas críticas logo se fizeram no sentido de negar o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo País a partir de 1964 e o modelo educacional daí decorrente, aceitando-se com outros sistemas educacionais fundamentados em teorias e modelos não capitalistas. O que em síntese se pode deduzir da releitura realizada sobre a Lei n.º 5.692/71 é que a análise da relação entre a educação e o trabalho ficou atrelada ao tipo de Estado e sociedade de determinado momento de nossa história que se estava, em última análise, vivenciando e contestando. Dessa forma, os argumentos

restringem-se à incapacidade desse contexto político de realizar uma proposta educacional de certa forma inovadora, já que reconciliava o trabalho intelectual e o trabalho manual, ou seja, reaproximava a decisão da execução, e aproximava a escola do mundo do trabalho.

A Lei n.º 5.692/71 representa assim um breve momento na história das relações entre a educação e o trabalho em nosso país, em que se tentou fixar no sistema educacional a preparação para o trabalho. O Parecer n.º 76/75 e a Lei n.º 7.044/82 deslocaram essa preparação para as empresas, e o fracasso do modelo econômico, a partir do qual a lei havia sido gerada, levou ao fracasso da própria lei sem que se tivessem lançado as bases para uma educação para e pelo trabalho. E sem que se tivesse definido o papel da educação técnica no processo de desenvolvimento do País.

Em São Paulo, após o Parecer n.º 76/75 do CFE, intensificaram-se os estudos e propostas sobre a formação profissional, insistindo-se numa formação mais flexível e adequada à realidade educacional e ocupacional do Estado. Esses estudos levaram à Indicação n.º 5/1977 da Comissão de Planejamento do Conselho Estadual de Educação (CEE), aprovada em 10 de fevereiro de 1977, que veio instituir, no Sistema Estadual de Ensino, em nível de 2.º grau, a Formação Profissionalizante Básica para o Setor Primário, Secundário e Terciário. A Formação Básica não visava diretamente à profissionalização, mas constituía uma preparação para o ingresso no mercado de trabalho. De acordo com o Parecer CEE n.º 77/77, justificavam a implantação da nova orientação as seguintes constatações: “(1) A profissionalização não pode prescindir de uma sólida base de educação geral; (2) estudantes que dedicam mais tempo à aprendizagem de princípios gerais revelam-se mais flexíveis e adaptáveis diante das mudanças tecnológicas; (3) na formação profissional não se deve menosprezar a imensa contribuição que a empresa pode proporcionar a seus novos empregados; (4) a escola deve concentrar sua atenção na tarefa que é capaz de realizar bem, transferindo, com vantagens, para a empresa, aquilo que

não tem conseguido fazer a inteiro contento, por não dispor de recursos materiais e humanos suficientes”. Ainda em 1977, a Secretaria da Educação de São Paulo submeteu ao CEE o projeto de Pré-Profissionalização, que, destinado a alunos das escolas estaduais de 1.º grau matriculados na 7.ª e 8.ª séries e que tivessem a idade mínima de 13 anos, tinha por objetivo transmitir conhecimentos e habilidades necessárias ao desenvolvimento de atividades ocupacionais simples, relacionadas a profissões dos três setores da economia.

Em 1976 foi criado o Sistema Nacional de Formação de Mão de Obra (SNFMO), o qual absorveu os diferentes órgãos de formação profissional vinculados ao Ministério do Trabalho e tornou-se o responsável pela definição da Política Nacional de Formação de Recursos Humanos.

Depois de dez anos de vigência legal, a profissionalização compulsória deixou de existir em 1982, por meio da Lei n.º 7.044, que reformulou a Lei n.º 5.692. A preocupação central do ensino foi a partir de então preparar o aluno para o trabalho de uma forma genérica e não mais qualificá-lo para o exercício profissional.

A Lei n.º 7.044/82, ao alterar dispositivos da Lei n.º 5.692/71, levou o CEE, por intermédio da Deliberação n.º 29/82, aprovada em 22 de dezembro, a estabelecer as diretrizes que norteariam, a partir de então, o Ensino Técnico no Estado de São Paulo:

A oferta da qualificação profissional deverá situar-se em nível das últimas séries do primeiro grau, respeitado o estágio de desenvolvimento do aluno, bem como o nível de escolaridade necessário à aprendizagem de qualificação a ser oferecida.

No ensino de 2.º grau, a preparação para o trabalho deverá levar à reflexão sobre o mundo do trabalho, à oferta de informações sobre a natureza do desenvolvimento de habilidade, hábitos e atitudes para o trabalho e, por opção da escola, à aquisição de uma habilitação profissional.

Pelo Decreto Estadual n.º 34.032, de 23 de outubro de 1991, o Governo do Estado de São Paulo transferiu todas as escolas técnicas estaduais que integravam a Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia. Após mais de dois anos de incertezas quanto ao seu futuro, essas escolas, num total de 91, foram incorporadas em janeiro de 1994 ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

Da metade da década de 1980 para frente o mundo e o Brasil assistiram ser iniciado um processo de mudanças políticas, econômicas e sociais que levaram a anos de repensar e redesenhar os aspectos institucionais da sociedade brasileira em seus amplos aspectos.

As mudanças no cenário econômico global refletiram-se no Brasil, levando à correção e à alteração dos rumos da política econômica nacional, visando a uma inserção plena nesse novo cenário. As demandas advindas desse processo acabaram se refletindo sobre as definições da educação nacional e, a exemplo de outros países, passou-se a considerar a Educação Profissional e Tecnológica como um dos potenciais fatores de suporte do processo de retomada do crescimento econômico nos novos moldes.

As transformações se iniciaram a partir da mudança conceitual determinada pela Constituição Federal de 1988, quando o acesso à educação passou a ser considerado um direito fundamental da cidadania, não uma concessão do poder público. A Constituição de 1988 dispõe em seu artigo 205 que “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”. O inciso IV do artigo 214, ao tratar do Plano Nacional de Educação, fala em formação para o trabalho, em vez de qualificação, e o parágrafo 4.º do artigo 218 garante o apoio e o incentivo do Estado às empresas que invistam na formação e no aperfeiçoamento de seus recursos humanos. O artigo 170 define, em relação à ordem econômica, que “deve estar fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo por finalidade assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social, obser-

vando como princípios, entre outros, a função social da propriedade, a redução das desigualdades regionais e sociais e a busca do pleno emprego”. Prevê ainda que é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente de autorização de órgãos públicos, salvo nos casos previstos em lei.

4. A LDB n.º 9.394/96 e a qualificação para o trabalho

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394/96, retomou o princípio constitucional de a educação preparar para o exercício da cidadania e qualificar para o trabalho. No artigo 1.º define que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, e na sequência, ao definir os princípios das atividades de ensino, aponta a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. O aspecto mais importante, contudo, foi a inclusão dos artigos 39 a 41, reconhecendo a Educação Profissional como uma modalidade autônoma de educação, organizada em três níveis: (1) Formação Inicial e Continuada, ou Qualificação Profissional; (2) Educação Profissional Técnica de Nível Médio; (3) Educação Profissional Tecnológica, de graduação e pós-graduação.

A partir do Decreto n.º 2.208/97, procedeu-se à reforma do sistema de Educação Profissional e Tecnológica para adequá-lo à LDB. O ponto mais importante dessa reforma foi a separação entre a formação geral e a formação profissional no Ensino Técnico, que passaria a ocorrer após a conclusão do Ensino Médio ou de forma concomitante. Tal separação, desde então, tem gerado efeitos abrangentes e duradouros, mas também críticas e resistências quanto a sua implementação, e novas regulamentações e interpretações dos documentos legais. Em 1999, com base no Parecer CNE/CEB n.º 16, o Conselho Nacional de Educação instituiu

as Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB n.º 4/99.

A partir de 2004, a legislação que regia a Educação Profissional e Tecnológica sofreu novas alterações, principalmente, naqueles aspectos que eram o alvo principal das críticas dos que consideravam, como imposição do mercado, o modelo delineado pela reforma iniciada em 1997. Nos meses de fevereiro e março de 2004, foi oferecido à discussão pelos agentes envolvidos um documento com as intenções das autoridades educacionais, chamado Proposta de Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica, que recebeu, *a posteriori*, a incorporação de numerosas sugestões.

No segundo semestre de 2004, iniciaram-se os fóruns e seminários para discussão do Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. O projeto, concebido como uma proteção do sistema de Educação Profissional e Tecnológica contra alterações em seu escopo ao sabor das mudanças das administrações federais, acabou não se concretizando como diploma legal.

A regulamentação mais importante, contudo, foi a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004, que revogou a orientação dada pelo Decreto n.º 2.208/97 e alterou este ramo de ensino, reintroduzindo o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, admitindo implicitamente que os currículos podem ser organizados de outras maneiras que não apenas a modular e com terminalidade intermediária e definindo que, mesmo esta, deve ser feita de maneira articulada, compondo o itinerário formativo e o perfil profissional de conclusão.

A estrutura legal atual da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil rege-se pela Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que dá nova redação a vários artigos da LDB 9.394/96, especialmente o 39, que passou a ter a seguinte redação:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes

níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1.º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2.º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

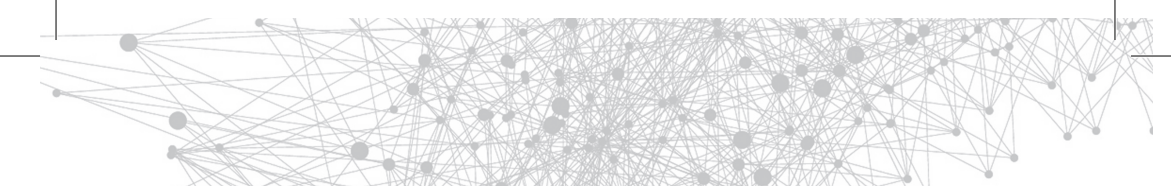
§ 3.º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

A rede de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil compreende: (a) o ensino médio e técnico, incluindo redes federal, estadual, municipal e privada; (b) o Sistema S, que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições parafiscais das empresas privadas: Senai/Sesi (indústria), Senac/Sesc (comércio e serviços, exceto bancos); Senar (agricultura); Senat/Sest (transporte sobre pneus); Sebrae (todos os setores, para atendimento a micro e pequenas empresas), SESCOOP (abrangendo cooperativas de prestação de serviços); (c) as instituições de ensino superior públicas e privadas, que oferecem, além da graduação tecnológica e da pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário; (d) escolas e fundações mantidas por grupos empresariais; (e) organizações não governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional; (f) o ensino profissional livre.



A releitura do histórico permite identificar o quanto o ensino técnico reflete o contexto social e econômico e as aspirações e limitações dos atores envolvidos. Em nossos dias, não é diferente: a LDB de 1996 determinou que a Educação Profissional seja desenvolvida em articulação com o ensino regular, por formas de educação continuada, em instituições de ensino ou no ambiente de trabalho. Pode-se afirmar que, desde então, a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica em nosso país vem sendo construída a partir das demandas sociais e empresariais num contexto de uma série de tensões acumuladas na experimentação de projetos e modelos diversos. Apesar dos avanços permanece a questão histórica da superação da dicotomia educação geral e educação para o trabalho, agora amplificada no contexto da economia global, pelas mudanças tecnológicas e na organização dos processos de produção.





CAPÍTULO 2

Relendo a história da formação de professores

1. Para ensinar é suficiente saber fazer

Se a oficialização do Ensino Técnico no Brasil data de 1909²⁶, a preocupação com a sistematização da formação dos professores responsáveis por esse ramo de ensino estará ausente por muitas décadas²⁷. Mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma

26 Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, cria as Escolas de Aprendiz e Artífices.

27 Se a preocupação com a formação desse docente inexistia, nem por isso não havia preocupação com o seu desempenho. O regulamento das Escolas Profissionais da Capital de São Paulo, aprovado pelo Decreto n.º 2.118-B, de 28 de setembro de 1911, diz em seu artigo 7.º: “Aos professores e mestres compete:

1. comparecer conforme o horário e dirigir os trabalhos da respectiva seção, segundo os programas e instruções aprovados;
2. imprimir ao ensino feição prática e proveitosa, inculcando nos alunos o hábito da economia;
3. organizar e escriturar regularmente o livro de comparecimentos, o registro trabalho das seções e o inventário das máquinas e ferramentas e utensílios da oficina;
4. cuidar do aseo, conservação e bom uso das máquinas, ferramentas e utensílios da oficina e do bom emprego do material;
5. executar e fazer executar todos os trabalhos que forem determinados pelo diretor;
6. formular mensalmente o pedido de material necessário à oficina;
7. zelar pelo estrito cumprimento dos deveres dos alunos, dando conta ao diretor de qualquer irregularidade na conduta, assiduidade e aplicação ao trabalho;
8. fixar, de acordo com o diretor, o preço dos trabalhos executados pelos alunos;
9. substituir a quem o diretor ordenar;
10. apresentar anualmente ao diretor um relatório da respectiva disciplina e propor modificações necessárias”.

trajetória de não formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores. O aspecto do profissional em sala de aula é bem evidente desde o início desse ensino, com os “mestres de ofício professores”, até nossos dias, com o “profissional professor”.

Desde sua criação, as Escolas de Aprendizes e Artífices contavam com dois tipos de professores: os professores normalistas, e nisso não se diferenciavam muito do ensino ministrado pelas escolas não profissionais, e os professores recrutados diretamente das fábricas e oficinas. A esses professores, assim recrutados, faltavam a base teórica, os conhecimentos técnicos e a formação pedagógica.

O despreparo dos docentes, aliado ao fato de que tais escolas funcionavam guardando entre si autonomia e, portanto, sem um mínimo de uniformidade de normas de programação e conduta metodológica, fez com que o método “imitativo”²⁸ caracterizasse o ensino ministrado como um todo²⁹.

28 A descrição que Reynaldo Porchat, professor do Liceu de Artes e Ofícios, faz em 1915 do método de ensino então utilizado pode servir para ilustrar o que acreditamos fosse o comum da época: “O aluno é admitido como um simples aprendiz; começa pela tecnologia geral da profissão a que pretende dedicar-se aprendendo as primeiras noções no próprio trabalho do seu mister. É colocado ao lado de operário adulto, onde principia a servir como aprendiz, depois como operário auxiliar, até que é considerado como um operário efetivo ou artífice” (apud GITAHY, M. L. C. O sistema oficina-escola. In: GITAHY, M. L. C. et. al. Trabalhadores urbanos e ensino profissional. Campinas: Unicamp, 1986).

29 Pode-se melhor auferir a situação desse ensino nas palavras de Horácio Silveira: “As escolas, entretanto, já com boa matrícula, lutavam ainda com um problema sério: a falta de mestres especializados para a tarefa de ensinar a trabalhar. Até então recorreu o ensino profissional a operários competentes, porém não preparados para o magistério. Eram valiosos elementos, dedicados e entusiastas. Fizeram tanto quanto lhes era possível. O próprio desenvolvimento das indústrias, entretanto, impunha a renovação e a especialização dos quadros de mestres. Novos processos de trabalho surgiam. Tornava-se cada vez mais complexo o aprendizado. Urgia, portanto, encontrar mestres que soubessem ensinar dentro dos preceitos pedagógicos modernos. Carecíamos de técnicos cientificamente preparados: os antigos mestres recrutados na indústria eram obreiros formados empiricamente. Já havia passado a sua vez. Cumpria ceder caminho aos novos mestres” (SILVEIRA, H. A. A escola técnica superior. São Paulo: Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, 1940. p. 25).

Essa situação levou a duas iniciativas, infelizmente isoladas, de preparação sistemática de docentes. A primeira delas data de 1917 e deve-se à prefeitura do então Distrito Federal, que fundou a Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, com o objetivo de preparar professores, mestres e contramestres das instituições de ensino profissional da municipalidade. A segunda data de 1931, em São Paulo, quando, por iniciativa do Governo do Estado, cursos de aperfeiçoamento destinados à formação de docentes foram instalados nas escolas profissionais masculina e feminina³⁰. Apesar de limitados à experiência de São Paulo, os cursos de aperfeiçoamento representaram um avanço significativo no esforço de qualificar os professores do ensino profissional.

As duas iniciativas foram, contudo, isoladas. A grande maioria dos professores do Ensino Técnico traz na sua bagagem de formação apenas a experiência profissional vivenciada ou o próprio curso profissional³¹. As escolas funcionavam muito mais como uma oficina-escola do que propriamente como instituições de ensino. Era comum manterem as chamadas “seções industriais”, que produziam e comercializavam os produtos de sua oficina e cuja renda revertia para a automanutenção da escola³². Os oficiais, os mestres e contramestres eram os respon-

30 *Esses cursos de aperfeiçoamento eram ministrados durante dois anos aos alunos egressos das próprias escolas profissionais. A esses alunos que tivessem interesse em se transformar em mestres de estabelecimentos de ensino profissional era oferecida uma especialização com o estudo de novas disciplinas. Tinham a duração de dois anos, após os quais o aluno realizava um estágio de seis meses em estabelecimento industrial de sua especialidade.*

31 *Certos cursos profissionais funcionavam como verdadeiras escolas de formação de docentes. Em São Paulo, os cursos do Liceu de Artes e Ofícios são um bom exemplo: “Em 1917 eram operários formados pelo Liceu alguns dos professores, mestres e adjuntos da Escola Profissional Masculina da Capital, da Escola Estadual de Aprendiz e Artífices, nas escolas normais de Guaratinguetá, Pirassununga e de Pinhal” (GITHY, op. cit., p. 27).*

32 *A prática de autossustento das escolas profissionais (self-supporting), embora comum nos primeiros anos de funcionamento dessas escolas, era um tema convertido. Já em 1926, o jornal O Estado de S. Paulo promoveu uma pesquisa de opinião entre várias personalidades envolvidas com o ensino profissional. Enquanto algumas se manifestavam totalmente favoráveis, outras se diziam contrárias, alegando que “o espírito de lucro corrompe a honestidade e o amor ao ofício”. Essa*

sáveis não só pela qualidade dos produtos produzidos, mas também pela disciplina e competência adquirida pelos alunos, futuros operários. Na realidade, esses profissionais eram as peças fundamentais na proposta de ensino que se desenvolvia em cada uma das *escolas*. Não é de admirar, portanto, que o quadro de professores fosse preenchido com pessoal recrutado junto às oficinas de empresas industriais.

2. Para ensinar são necessários a experiência profissional e cursos de Didática

Gradativamente, a preocupação com o recrutamento e a formação dos docentes vai-se tornando presente na legislação oficial. Em São Paulo, o Decreto Estadual n.º 6.942, de 1935, estabeleceu a carreira do magistério técnico-profissional. A partir de então, o provimento dos cargos docentes passou a ser efetuado por meio de concurso, sendo as notas (para os cargos iniciais) obtidas pelo candidato em seus respectivos diplomas de formação profissional e, daí em diante, para a promoção na carreira, por meio de provas³³.

última posição, que entendia haver prejuízo para a função educativa a comercialização dos objetos produzidos pelos alunos, será com o passar dos anos a mentalidade predominante, levando à extinção da atividade produtiva das escolas e da função educativa das oficinas.

33 O Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, determinava que a “partir de 1 de janeiro de 1943 será exigido para o preenchimento de qualquer cargo ou função do magistério secundário ou normal, em estabelecimento administrado pelos poderes públicos ou por entidades particulares, o ensino da disciplina a ser lecionada”. No entanto, somente em 1946 é que o exercício do magistério da escola secundária recebia sua regulamentação precisa e efetiva com o Decreto-Lei n.º 8.777, que dispunha sobre o registro definitivo dos professores do ensino secundário. Permanece o critério adotado anteriormente no Decreto n.º 1.990, segundo o qual cada curso habilitaria ao magistério de sua disciplina ou disciplinas específicas. Esse preceito legal mais abrangente e aplicado ao ensino secundário foi via de regra adotado também para o ensino profissional na continuidade de uma prática já de longo tempo seguida por este, ou seja, para lecionar é suficiente ter o curso correspondente ou experiência profissional na área.

No âmbito nacional, a Lei Orgânica de 1942 consagrou a necessidade de os professores do magistério profissional receberem informações específicas, ao mesmo tempo que delegou ao próprio Ensino Industrial essa incumbência. Foi instituída a prestação de concurso para o provimento, em caráter efetivo, da função docente nas escolas técnicas federais ou equiparadas, ao mesmo tempo em que se declara manifesta a preocupação com a qualificação desses professores: “Buscar-se-á elevar o nível de conhecimento e a competência pedagógica dos professores das escolas industriais e escolas técnicas, pela realização de cursos de aperfeiçoamento, de especificação, pela organização de estágios em estabelecimentos industriais, e pela concessão de bolsas de estudo para viagens ao estrangeiro”.

De 1942 até a promulgação da Lei Diretrizes e Bases de 1961, apesar do preceito legal expresso na Lei Orgânica do Ensino Industrial, a formação dos docentes e as exigências para o seu recrutamento e desempenho obedeciam a normas que não guardavam entre si uma ordenação e uma sistemática claras. Pelo contrário, era confusa, cheia de ordenações episódicas, permitindo a cada Estado ensaiar e aplicar soluções particulares³⁴.

Vai-se tornando, contudo, uma prática usual: a oferta de cursos de Didática para os professores e mesmo diretores. Esses cursos, oferecidos junto à própria escola técnica³⁵, não eram obrigatórios, mas conferiam aos seus concluintes preferência para o provimento, a remoção e mesmo a promoção a cargos na rede oficial de ensino.

34 Em São Paulo, pelo Decreto n.º 15.040, de 19 de setembro de 1945, foram criados junto à Escola Técnica Getúlio Vargas os Cursos Pedagógicos do Ensino Industrial. Esses cursos foram o embrião da ideia de dotar-se o Estado de um instituto de ensino com a finalidade específica de formar docentes e administradores para as escolas profissionais. Somente em 1957, pela Lei n.º 3.959, é finalmente criado o Instituto Pedagógico do Ensino Industrial (Ipei).

35 A maioria desses cursos teve como órgão promotor a CBAI. No caso de São Paulo, além da CBAI, a partir de 1957 o Ipei encarregou-se das diretrizes e supervisão dos cursos destinados ao ensino técnico, para o que contou também com a colaboração do Senai.

É essa a situação que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 veio encontrar e, pelo seu artigo 59, tentar regularizar³⁶. De fato, o artigo 59 da LDB previa: “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”.

Pela primeira vez, desde a oficialização dos cursos profissionais, em 1909, encontramos na legislação oficial a exigência de uma formação específica, além do curso técnico ou de graduação, para o docente desses cursos. Previstos como exigência para a formação do professor do ensino técnico, por meio do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases, os cursos começam a estruturar-se ao mesmo tempo em que vão permitindo que se delineie melhor a concepção sobre esse tipo específico de professor.

O que se pode notar, num primeiro momento do impacto do preceito legal, é que, a rigor, pouca coisa estava sendo alterada na prática. A lei parecia vir ao encontro do que já se oferecia e se exigia desses docentes: os cursos de didática e a graduação em nível médio ou superior. Uma leitura mais atenta vai levar a outras considerações. De fato, a lei deixava explícita a existência de dois tipos de professores: professores para o ensino médio em geral, egressos das faculdades de filosofia, e os professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico.

As duas modalidades de formação, faculdades de filosofia e cursos especiais, trazem uma distinção não apenas quanto ao tipo de curso e instituição responsável pela sua oferta, mas também quanto à própria natureza dos mesmos. Essa diferença de natureza, aparentemente, não causou maiores repercussões nos meios educacionais, já que o

36 *Prevendo que a carência de professores perduraria por um bom tempo, a LDB, em seus artigos 117 e 118, complementa o disposto no artigo 59, admitindo o exame de suficiência como solução de emergência e aceitando o aproveitamento de profissionais de cursos superiores correspondentes ou de técnicos diplomados como professores de disciplinas específicas do ensino técnico.*

que passou a ser intensamente discutido foi a questão da competência para ministrar tais cursos — se das Diretorias de Ensino Industrial, Comercial e Agrícola ou da Diretoria do Ensino Superior, do MEC. É, pois, na resposta a essa questão de competência e não quanto à natureza dos cursos, que vemos configurar-se o modelo do professor de escola técnica.

Assim, o Parecer n.º 12/67 do CFE, aprovado em fevereiro de 1967, seis anos após o início da vigência da LDB, iniciou o processo de caracterização desse professor acentuando a dicotomia professor de Ensino Médio e professor de Ensino Médio Técnico. Para justificar a distinção, o Parecer chamou a atenção para os termos “educação técnica” e “especial” utilizados no artigo 59 da LDB.

Mais do que preparação ou formação em cursos regulares onde a parte teórica costuma prevalecer, trata-se de dar aos professores das disciplinas específicas um curso especial de educação técnica, onde, ao lado do conteúdo e de processos didáticos, deve incluir-se toda uma filosofia do desenvolvimento industrial, tão necessária no estágio por que passa atualmente o País. [...] O termo especial é palavra de duplo sentido. Quando a LDB reserva o termo especial para esse tipo de curso, já não tem em vista somente o conteúdo, mas a modalidade de sua organização; especial aqui significa que o curso não se enquadra necessariamente na sistemática comum.

3. Para ensinar é preciso experiência profissional e formação pedagógica especial

Se por um lado parece que vai ser privilegiado o aspecto da educação comum tanto no Ensino Secundário quanto no Ensino Técnico, na

continuidade o Parecer n.º 12/67, longe de estabelecer um paralelo entre a formação do docente do Ensino Secundário e do Ensino Técnico, passou a acentuar a distinção entre ambos. O “especial” passa a ser entendido como “diversificado”, “educação técnica” reduz-se a uma noção “de filosofia do desenvolvimento industrial por que o país passava”. Embora ressaltando o princípio de que “para o magistério de um nível de ensino se requer curso de nível imediatamente superior”, o parecer conclui que “o curso de formação de professores deve ser de nível acima deste mesmo grau sem que deva, ao menos necessariamente, enquadrar-se no nível superior”. Desse modo, o “Curso Especial de Educação Técnica a que se refere o artigo 59 da LDB deve estruturar-se em nível superior ao médio, sem que seja sempre necessário organizá-lo no regime de ensino superior e vinculá-lo à Diretoria do Ensino Superior”.

Estava assim consagrada, no âmbito do Conselho Federal de Educação (CFE), a distinção em dois tipos bem definidos de professores: o do Ensino Secundário e o do Ensino Técnico. Curiosamente, o mesmo texto legal que consagrava a equivalência entre os diferentes ramos de ensino em nosso país, atribuindo a todos eles o mesmo nível, os mesmos efeitos em termos de certificação, na regulamentação da formação dos docentes mantinha a discriminação presente na legislação e na realidade até então. Os cursos são equivalentes, mas os professores dividem-se em duas categorias: uma de nível superior, outra de nível especial; o que sem dúvida acabaria por acarretar reflexos discriminatórios nos próprios cursos, mantendo-se, portanto, na prática, a concepção de não equivalência anterior à LDB.

Definida a questão da competência, os Cursos Especiais de Educação Técnica passaram a ser gradativamente regulamentados por meio de Portarias do Ministério da Educação e Cultura, contemplando, em separado, os ramos técnicos a que se destinam: industrial, comercial e agrícola (respectivamente Portarias 111/68; 512/67; 174/65).

Todas essas Portarias se ocuparam em definir o currículo e a carga horária dos Cursos Especiais de Educação Técnica para as respecti-

vas áreas. De uma maneira geral, todos os currículos estabeleciam um mínimo de 600 a 800 horas-aula para verem cumpridas as disciplinas de “formação pedagógica”, de “conteúdo” propriamente dito e de “informação complementar”. Prevvia-se como atividade obrigatória o “estágio em situações reais de classe”. A formação pedagógica guardava certa semelhança entre os ramos técnicos. As disciplinas que “compreendiam” essa formação eram as apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Disciplinas dos Cursos Especiais de Educação Técnica.

Educação Técnica Agrícola	Fundamentos da Educação (filosóficos, sociológicos e históricos, com ênfase na realidade brasileira) Psicologia da Educação (adolescência e aprendizagem) Didática Geral Administração Escolar Legislação do Ensino e Prática de Ensino (sob a forma de Estágio Supervisionado)
Educação Técnica Industrial	Psicologia da Aprendizagem Didática Geral Didática Especial e Prática de Ensino Fundamentos Filosóficos e Sociológicos do Ensino Industrial Orientação Educacional e Profissional Introdução ao Desenvolvimento Econômico Administração Escolar e Legislação do Ensino Industrial Organização de Oficinas e Laboratórios Escolares Estágio Supervisionado Avaliação do Rendimento Escolar e Estatística Educacional Análise Ocupacional.
Educação Técnica Comercial	Psicologia Educacional (adolescência e aprendizagem) Didática Elementos de Administração Escolar Filosofia da Educação Educação Comparada Biologia Educacional Sociologia Educacional Estatística Educacional Relações Humanas Prática de Ensino Técnicas Audiovisuais

Fonte: Os Autores.

Uma rápida análise desses currículos permite perceber que reproduziam a fragmentação da educação técnica em seus vários ramos, já que cada Diretoria de Ensino Técnico organizava os cursos preparatórios dos seus professores. Outro aspecto interessante é que as disciplinas pedagógicas excediam em número e diversidade o que era oferecido nas licenciaturas: psicologia da educação; didática; administração escolar; prática de ensino. Esse excesso e diversificação pedagógica será motivo de manifestações dos conselheiros do CFE, que, por meio de pareceres diversos, começaram a sugerir a oportunidade da unificação dos cursos de preparação de professores da escola técnica, independentemente do ramo profissional.

Os cursos continuam, contudo, funcionando separada e independentemente. Deve-se, porém, destacar que as Diretorias do Ensino Técnico, embora coordenando ações independentes, procuraram aprimorar esses cursos mediante a criação de Centros de Habilitação e Treinamento de Professores, estruturados especificamente com essa finalidade, mantendo-os diretamente ou mediante convênios com entidades particulares. Com o advento da Lei n.º 5.540/68, uma mudança substancial vai ocorrer na estrutura desses cursos. De fato, em seu artigo 30, a lei estabelece que a formação de professores para o ensino secundário, de disciplinas gerais ou técnicas, se fará em nível superior.

A nova exigência legal vai encontrar tanto as universidades como os estabelecimentos isolados de ensino superior totalmente despreparados para promover a formação dos professores reclamados pelo ensino técnico. Prevendo o possível impasse que poderia ocorrer na oferta de professores, o Decreto Lei n.º 464 vem complementar a Lei n.º 5.540/68 estabelecendo que, enquanto não houvesse número suficiente de professores, a habilitação seria feita mediante “exame de suficiência”³⁷, realizado em instituições oficiais de ensino superior, indica-

37 *O exame de suficiência surgiu em 1946 com o Decreto-Lei n.º 8.777, que regulamentou pela primeira vez em nosso país o registro de professores do ensino secundário. O pequeno número de licenciados pelas Faculdades de Filosofia, então em seus primórdios,*

das pelo CFE. O próprio MEC, pelo Decreto n.º 655/69, é autorizado a organizar e coordenar cursos superiores de formação de professores para o ensino técnico agrícola, comercial e industrial. Para tanto criou-se uma agência executiva no Departamento de Ensino Médio do MEC, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), em 1969.

A exigência de nível superior para a formação de professores vai levar o diretor do Ensino Comercial, por meio do Processo n.º 433/69, a propor ao Ministério da Educação a “criação de licenciatura em cursos de curta duração, destinada a candidatos ao magistério técnico, a ser ministrada em instituições de ensino superior, sob a forma de convênios com os Centros de Habilitação e Treinamento de Professores”. Propunha, igualmente, que os “profissionais de nível superior tenham direito ao registro de professor mediante a complementação de seus estudos, através da formação pedagógica ministrada por instituições de ensino superior”. Essas duas alternativas, licenciatura por meio de curso de curta duração e a complementação pedagógica a graduados, serão retomadas nos anos seguintes, como veremos adiante. À semelhança da Diretoria do Ensino Comercial, a Diretoria do Ensino Agrí-

muito insuficiente para atender a expansão em ritmo acentuado do ensino secundário, levou a se conceder registro de professor àqueles que se submetessem a exames que avaliassem seu domínio das disciplinas que pretendessem lecionar. Esses exames poderiam ser realizados na Faculdade Nacional de Filosofia do Distrito Federal, em faculdade de filosofia oficial ou instituição congênere ou perante bancas examinadoras designadas pelo diretor do Departamento Nacional de Educação. Em 1955 os exames de suficiência foram modificados pela Lei n.º 2.430, que delegou ao Ministério da Educação e Cultura competência para constituir nos Estados bancas examinadoras. A Portaria Ministerial n.º 115, ao regulamentar a Lei n.º 430, determinou que sempre que possível, precedendo os exames de suficiência, o Departamento Nacional de Educação e a Diretoria do Ensino Secundário iam realizar cursos intensivos com a finalidade supletiva na orientação dos candidatos e seletiva na prorrogação da licença para lecionar. Esses cursos foram realizados sobretudo pela Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades) e compreendiam a revisão da matéria que os candidatos lecionavam ou pretendiam lecionar e estudos sobre metodologia de ensino. Tinham duração de um mês, com aulas de segunda a sábado. Findo o curso efetuava-se o exame de suficiência, que constava das seguintes provas: prova escrita, oral, prático oral, escrita de didática, aula prática.

cola encaminha, por intermédio do Ofício n.º 611/69, ao Ministro da Educação, suas sugestões para a questão da qualificação do magistério, que seriam basicamente: (a) autorização para que a Escola de Didática do Ensino Agrícola, situada em Brasília, pudesse ministrar, em convênio com instituições de ensino superior, cursos de curta duração que objetivassem a licenciatura em disciplinas técnicas; (b) autorização para profissionais de nível superior e técnicos de nível médio lecionarem disciplinas técnicas.

Já a Diretoria do Ensino Industrial faz chegar, ao Ministro da Educação, suas sugestões só em fins de 1969. Apoiadas no Decreto-Lei n.º 665, de 27 de junho³⁸, incorporavam alternativas que vinham sendo discutidas em nível de Ministério, ou seja, a implementação dos cursos de curta duração e de complementação pedagógica. As sugestões são apresentadas sob a forma de um Plano de Formação de Professores a ser desenvolvido pela Diretoria na qualificação de seus recursos humanos.

O Plano apresentou dois esquemas alternativos para a formação dos professores das disciplinas técnicas. O primeiro, destinado a candidatos já graduados em nível superior, não prescreve estudos de conteúdo, mas somente pedagógicos a serem ministrados em 720 horas. O segundo, voltado para candidatos habilitados em cursos técnicos de nível médio, inclui, além da formação pedagógica, estudos de conteúdos de tecnologia especializada, a serem integralizados em 1.600 horas. O Plano da Diretoria do Ensino Industrial mereceu julgamento favorável do CFE, por intermédio dos Pareceres n.º 409/70 e n.º 151/70, e foi regulamentado pela Portaria n.º 339/70 do MEC. Embora o Plano não o fizesse, o conselheiro Valnir Chagas designará

38 O Decreto n.º 665, de 27/6/1969, foi assinado para dar cumprimento ao disposto no artigo 30 da Lei n.º 5.540/68. Pelo seu artigo 1.º, os órgãos técnicos do MEC, encarregados da administração e coordenação do ensino técnico agrícola, comercial e industrial, foram autorizados a organizar em nível superior e para as respectivas áreas os cursos destinados à formação de professores previstos pelo artigo 30 da Lei n.º 5.540. O mesmo decreto, em seu artigo 2.º, extinguiu os cursos especiais de educação técnica.

os esquemas com o qualificativo de I e II para melhor analisá-los, consagrando desde então a denominação desses cursos como Esquema I e Esquema II. As disciplinas pedagógicas passam a ser aquelas do Parecer n.º 672/69, que fixou o mínimo dessa formação para qualquer curso superior destinado a preparar docentes, ou seja, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Segundo Grau, Didática, Psicologia, Prática de Ensino. O concurso vestibular é exigido para candidatos ao Esquema II. Fica assegurado aos que concluírem os cursos o diploma de licenciatura e o registro de professor em até três disciplinas específicas do Ensino Técnico.

Para os professores de disciplinas gerais, o plano recomenda que, ao serem admitidos no Ensino Técnico, recebam orientação sobre princípios, objetivos e administração do ensino industrial e sobre princípios de orientação educacional. Os cursos previstos poderiam ser ministrados nos Centros de Educação Técnica, em escolas ou colégios técnicos e em instituições de ensino superior, sempre em convênio e supervisionados pela Diretoria do Ensino Industrial.

A reunião, em 1971, das Diretorias do Ensino Industrial, Comercial e Agrícola num único Departamento de Ensino Médio refletia, ao nível da estrutura do MEC, a tendência que se fazia sentir nas propostas de reformulação da organização educacional do País, de eliminação do dualismo ensino profissional e ensino acadêmico. Assim, o ensino técnico passa a merecer um tratamento unificado, evitando-se a sua compartimentalização nos ramos industrial, comercial e agrícola. Refletindo essas tendências, o Diretor do Departamento de Ensino Médio encaminha ao Ministro da Educação e Cultura um novo plano integrado de formação de docentes do ensino técnico, agora globalmente considerado. É retomada a questão da unificação de uma política de formação do magistério técnico. A questão ganha contornos novos, uma vez que estava a caminho a nova política que consagraria, com a Lei n.º 5.692/71, o sentido profissionalizante da escolarização de nível médio. O Plano apresentado pelo Diretor do Ensino Médio

é basicamente o que fora instituído pela Portaria n.º 339, o qual, uma vez aprovado, dará origem à Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971. Estavam criados os cursos de Esquema I e II.

A Portaria n.º 432 representou um avanço considerável sobre as medidas que até então norteavam a formação do magistério técnico. Pela primeira vez, os professores que atuam nesse ramo de ensino recebem um tratamento unificado, superando-se as diferenciações profissionais por setores econômicos e política interna de cada uma das antigas diretorias do Ensino Técnico; falava-se agora em “formação de professores de disciplinas especializadas para habilitação do ensino médio, relativas às atividades econômicas primária, secundária e terciária”.

Como salientamos, a Portaria n.º 432 incorporou com pequenas alterações³⁹ o Plano de Formação de Professores apresentado ao MEC pelo diretor do Ensino Técnico Industrial, em 1969, e regulamentado pela Portaria n.º 339/70. Como dado novo, o parágrafo único do artigo 18 atribuiu ao Cenafor a condição de agência executora do Departamento de Ensino Médio, cabendo-lhe coordenar e supervisionar os planos de educação de cursos dos demais Centros de Educação Técnica, aos quais caberá ministrar os cursos recém-criados⁴⁰.

39 *As principais alterações são as seguintes:*

- a) *carga horária: Portaria n.º 339-780 e 1.600 horas, respectivamente Esquema I e II; Portaria n.º 432-600 e 1.480 horas, respectivamente Esquema I e II;*
- b) *disciplinas: a Portaria n.º 339 subdivide a Estrutura e Funcionamento de Ensino em Administração e Orientação Escolar, e a Didática em Geral e Especial. As duas portarias atribuem carga horária diferenciada para as disciplinas;*
- c) *requisitos para inscrição: enquanto a Portaria n.º 339 exigia que os candidatos fossem técnicos de nível médio (4 anos), a Portaria n.º 432 permitirá que auxiliares técnicos (3 anos) também possam inscrever-se desde que comprovem: 720 horas de exercício profissional, ou de cursos de especialização e aperfeiçoamento, e um ano de exercício de magistério técnico ou função em serviço público relacionado ao ensino técnico.*

40 *Os Centros de Educação Técnica eram:*

- Centro de Educação Técnica do Rio Grande do Sul (CETRGs);*
- Centro de Educação Técnica da Guanabara (Ceteg);*

A pouco menos de um mês de vigência da Portaria n.º 432, editada em 19 de julho de 1971, entrou em vigor, a partir de 11 de agosto, a Lei n.º 5.692/71, instituindo a profissionalização compulsória de todo o ensino de segundo grau. A nova Lei encontrou uma política de formação de professores apenas esboçada, mas vai impor uma demanda desse profissional sem par em toda a história da organização educacional do País.

O que aconteceu, a partir de então, será muito mais uma tentativa de fazer frente à necessidade desses professores para o ensino profissionalizante, deixando-se de lado a discussão do sentido de uma política de formação. A unificação do curso primário e ginásial no ensino de Primeiro Grau de oito anos (atual Ensino Fundamental) e dos cursos colegiais Científico, Clássico, Normal e Técnico no Segundo Grau Profissionalizante (atual Ensino Médio) vai concentrar, pelos problemas que gerou, as atenções de educadores e legisladores. O que era um problema localizado — formação do quadro docente para um dos ramos do ciclo colegial — passou a ser um problema geral e indiferenciado. Não é de admirar que as discussões e os esforços que gradativamente vinham contribuindo para normatizar uma política de formação desse docente se percam em meio a problemas mais amplos. Vai-se procurar “certificar” o maior número possível de profissionais para atender à demanda superaquecida.

Como a Lei n.º 5.692/71 ratificou a necessidade de formação de nível superior para o magistério de 2.º Grau, as discussões passaram a girar em torno do enquadramento dos Cursos de Esquema, recém-criados, às normas que regulamentavam o Ensino Superior.

*Centro de Educação Técnica da Universidade do Trabalho de Minas Gerais (CET/Ultramig);
Centro de Educação Técnica de Brasília (Ceteb);
Centro de Educação Técnica da Bahia (Ceteb);
Centro de Educação Técnica do Amazonas (Cetam);
Centro de Educação Técnica do Nordeste (Cetene).
Ficavam, igualmente, autorizadas a ministrar esses cursos instituições de ensino superior autorizadas pelo CFE.*

Pode-se citar, como exemplo dessas preocupações de caráter normativo, o Parecer n.º 1.073/72 do CFE, que vai analisar uma primeira proposta de currículo mínimo para esses cursos nos moldes do que já era adotado em outros cursos de nível superior. Já o Parecer n.º 1.237/72 vai se manifestar sobre a necessidade de esses cursos serem autorizados e reconhecidos tal como previa a Lei n.º 5.540/68⁴¹. Muitos outros pareceres do CFE no período de 1971 a 1976 serão motivados por consultas, que visam compatibilizar os Cursos de Esquema aos moldes da licenciatura e do Ensino Superior em geral.

Paralelamente aos esforços para compatibilizar os cursos à legislação vigente, vai-se esboçando, a partir de 1975, a tentativa de criar uma licenciatura voltada especialmente para a graduação de professores das disciplinas técnicas do 2.º Grau. A Resolução n.º 3, de 25/2/1977, vai instituir o curso de licenciatura plena para a graduação desses docentes.

A Resolução n.º 3 previa quatro setores em que a licenciatura poderia ocorrer: técnicas agropecuárias, técnicas industriais, técnicas comerciais e de serviços, técnicas de nutrição e dietética. Estabelecia-se o currículo mínimo dos estudos de conteúdos e mantinham-se as disciplinas pedagógicas nos moldes da Portaria n.º 432. A carga horária total seria de 2.500 horas-aula. Acrescia-se a disciplina Orientação Educacional e Ocupacional às disciplinas pedagógicas, para cujos estudos estipulava-se um terço da carga horária total da licenciatura. As instituições de ensino que mantinham Cursos de Esquema I e II de-

41 Sobre a questão assim conclui o Parecer:

1) os cursos mantidos diretamente pelo Cenafor e demais Centros expressamente referidos na Portaria n.º 432 independem de autorização dos Conselhos próprios, pois Portarias Ministeriais fundamentadas nos Decretos-Leis n.º 655 e 749/69 os autorizavam a funcionar;

2) os cursos mantidos por universidades, quer em convênio, quer sem ele, com o Premeu e o Cenafor, independem de autorização, visto que as universidades gozam de autonomia didática, nos termos de seus estudos;

3) os cursos realizados em estabelecimentos isolados e por estes mantidos, com convênio ou sem ele, estão sujeitos à autorização dos conselhos competentes;

4) todos os cursos mantidos por Premeu, Cenafor ou universidades e estabelecimentos isolados estão sujeitos ao reconhecimento pelos conselhos competentes e ato do poder executivo.

veriam transformá-los em licenciatura, no prazo máximo de três anos. Admitiu-se, contudo, a sua continuidade “excepcionalmente naquelas regiões em que a falta de recursos humanos tornasse difícil a implantação da licenciatura”.

A Portaria n.º 396, de 28/7/1977, ao regulamentar a Resolução n.º 3, vai introduzir o princípio de aproveitamento de estudos, na licenciatura recém-criada, o que já era característica dos cursos nos moldes do Esquema I e II. Dessa forma, embora, formalmente, os cursos de Esquema tenham sido extintos pela Resolução n.º 3, na prática o Esquema I permaneceu sendo ofertado, bem como o Esquema II, com um acréscimo de carga horária.

A portaria trouxe, contudo, uma inovação ao permitir, em seu artigo 7.º, que “alunos matriculados em cursos de graduação plena e que já tenham cumprido 2/3 da carga horária do respectivo curso poderão inscrever-se, concomitantemente, em disciplinas de formação pedagógica dos cursos de licenciatura técnica”. Ao término do curso de graduação teriam direito também ao diploma de licenciados.

Nesse contexto de discussões e tentativas de definições quanto à formação de professores para o Ensino Técnico, dois fatos merecem destaque. O primeiro, em São Paulo, foi o início, em 1977, da oferta regular de Cursos de Esquema I e II por meio da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, unidade de ensino do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. O segundo foi a Lei n.º 6.545/78, que deu aos Centros Federais de Educação Tecnológica a incumbência de formar docentes para o Ensino Técnico por meio dos Esquemas I e II.

Longe de representar um avanço na política de formação de professores, a licenciatura criada pela Portaria n.º 396/77 vai suscitar interpretações variadas quanto à sua aplicabilidade e eficácia, além de ensejar posições contraditórias quanto à qualificação do professor assim preparado.

Pode-se dizer que as contradições começam a configurar-se no Parecer n.º 2.162/78. Nesse documento é analisada a conveniência

de introduzir-se uma habilitação, no setor de Química, entre as previstas na Resolução n.º 3/77. Toda a argumentação a favor da nova habilitação gira em torno da constatação de que a formação de um professor de ensino técnico exige mais do que conhecimentos científicos básicos, já que sua qualificação deve embasar-se, sobretudo, “na posse de conhecimentos teóricos relativos ao modo pelo qual os conhecimentos científicos são utilizados na atividade produtiva”. A Resolução n.º 3/77, ao fixar o currículo mínimo para as habilitações, restringiu-o, praticamente, a uma formação geral, em que matérias do tronco comum se enquadram muito mais como conhecimentos científicos e as matérias específicas, duas por habilitação, são insuficientes para proporcionar os conhecimentos técnicos utilizados na atividade produtiva.

O relator do Parecer reconhece a fragilidade e o caráter generalista da licenciatura e, portanto, sua inadequação para bem dotar o ensino técnico de professores qualificados. Assim, ao mesmo tempo em que acolhe a inclusão de Química no rol das habilitações previstas, sugere a redefinição da posição dos cursos de Esquema I e II numa sistemática de preparação docente.

Acatando a recomendação contida no Parecer n.º 2.162/78, a Portaria Ministerial n.º 12/78 acrescentou a habilitação de Química Aplicada e dá nova redação à Resolução n.º 3/77, de modo a permitir a permanência dos Cursos de Esquema para a habilitação de professores para as matérias da parte de formação especial não correspondentes às habilitações já previstas.

A alternativa representada pelos Cursos de Esquema permaneceu presente, em que pesem novas normas tentando regulamentar o curso de licenciatura, como aparecem no Parecer n.º 1.092/80 e na Resolução n.º 1, de 24/2/81⁴². Na realidade, desde o Parecer n.º 76/75 está

42 *Ao lado do esforço para a sua regulamentação, a licenciatura sofre restrições cada vez mais contundentes, como se depreende do Parecer n.º 545/81: “Queremos crer [...] que o melhor caminho continua sendo o Esquema I para habilitar professores. E parece natural, não*

se questionando, juntamente com o caráter profissionalizante do ensino de segundo grau, o tipo de qualificação exigido de um professor, esteja ele lecionando num curso que trabalha “as habilitações básicas” ou num curso de iniciação profissional, numa área especializada conducente ao exercício de uma profissão. De qualquer forma, o professor precisa ser preparado e, mais uma vez, fica patente a inexistência de uma política eficaz de formação desse docente. A licenciatura existe só nas normas legais, já que pouquíssimas instituições de ensino superior se interessaram em oferecê-la regularmente. A própria indefinição da Lei n.º 5.692/71 quanto à profissionalização do ensino de 2.º grau repercutiu no mercado de trabalho para professores de disciplinas especializadas, o que vai levar o próprio CFE a passar a adotar uma postura prudente nas avaliações dos problemas decorrentes à formação desses docentes⁴³.

A partir de 1979, o MEC, no que dele poderia ser esperado, no âmbito de uma possível política mais abrangente e eficaz, adotou uma linha de ação ainda mais pragmática, procurando soluções a problemas imediatos. Assim, dentro do que denominou “Plano de Curso Emergencial”, montou um sistema de oferta de habilitação a professores que já estivessem atuando na rede oficial de ensino. Desenvolvido mediante convênio com a Fundação Getúlio Vargas, o plano visava prover a rede oficial de condições de implantar as habilitações básicas previstas no Parecer n.º 76/75. O curso, com duração de 2.595 horas-aula, seria desenvolvido em oito etapas, das quais cinco em salas de aula de

apenas pedagógico, que assim seja. De fato, somente o profissional consegue tornar vivo e transmitir o espírito da profissão, em face da autenticidade com que pode orientar o ensino, melhor do que poderá fazer um professor licenciado, quando se trata de matéria profissional, o mesmo não ocorrendo com as matérias de cultura geral”.

43 O Parecer n.º 47/79 diz, por exemplo: “Será prematuro tentar impor licenciaturas nos moldes das que são oferecidas para as disciplinas de educação geral. A solução mais viável é a preconizada nos Esquemas I e II”. Já o relator do Parecer n.º 869/81, antevendo a alteração da Lei n.º 5.692 desobrigando a compulsoriedade da profissionalização, recomenda que se dilate o prazo estipulado pela Resolução n.º 3/77 no que diz respeito à extinção dos Cursos de Esquema, a fim de melhor avaliar os novos rumos da escola de 2.º Grau e os naturais reflexos na formação de professores e no mercado de trabalho.

universidades ou instituições de ensino superior e três em situação de trabalho. As cinco etapas a serem cumpridas em sala de aula coincidiriam com as férias escolares de verão e de inverno e as outras três ocorreriam em períodos letivos. O Plano não logrou o objetivo proposto, já que do total das 2.595 horas-aula previstas só foram oferecidas 600, ficando seus 1.506 professores obrigados a complementarem seus estudos em cursos de Esquema regular ou emergencial para obterem o diploma e o respectivo registro profissional no MEC. O fracasso do Plano de Curso Emergencial, mais do que evidenciar as dificuldades e o grau de complexidade que envolve a formação desses docentes, veio tornar patente a ausência de uma política de formação desses recursos humanos por parte do MEC.

Há dois meses da Lei n.º 7.044/82, que extingue a obrigatoriedade da profissionalização compulsória do aluno de 2º Grau prevista na Lei n.º 5.602/71, a Portaria MEC n.º 299/82 dá nova regulamentação aos cursos de formação de professores. Por essa portaria, tanto a licenciatura (Resolução n.º 3/77) quanto os cursos de Esquema (Portaria n.º 432/71) são considerados alternativas válidas para a formação de docentes. Podem ser organizados como cursos regulares, mediante solicitação dos estabelecimentos de ensino superior, em processo regular, segundo as normas do CFE, ou como cursos emergenciais, por solicitação dos sistemas de ensino, para fazer frente às necessidades de professores habilitados no quadro oficial do magistério.

Em 1986 o MEC extinguiu os dois órgãos a ele vinculados que se dedicavam à formação do docente de Ensino Técnico: o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Educação Profissional (Cenafor) e a Coordenação Nacional do Ensino Agrícola (Coagri). Suas funções foram transferidas para a Secretaria de Ensino de 2º Grau e as discussões sobre a formação de docentes ficam em segundo plano face ao contexto mais geral de discussões do projeto de nova LDB.

Em 1987 a Portaria Sesu/Sesg/MEC n.º 355 instituiu um Grupo de Trabalho para elaborar uma proposta de cursos regulares de

licenciatura plena para as disciplinas específicas do Ensino Técnico Industrial. Tal formação foi novamente abordada nos Pareceres CNE n.º 632/89 e 31/91 sugerindo-se sua adequação aos textos legais. Ainda em 1989, a Lei n.º 6.565 previa que algumas escolas técnicas da rede federal se tornassem faculdades e estabelecia no art. 2.º que os Centros Federais de Educação Tecnológica passariam a ter por finalidade, além da formação de tecnólogos, a de professores para o Ensino Técnico.

Em 1996, é promulgada a LDB n.º 9.394/96, que incorporou, pela primeira vez num documento dessa natureza, a Educação Profissional em um capítulo específico, o III, sinalizando que essa modalidade de ensino necessitava uma classificação própria. No entanto, o Título VI da Lei, ao tratar da formação de professores, só fez referência aos professores da Educação Básica e Superior, e aos respectivos cursos formadores: a licenciatura que habilita para o exercício do magistério na Educação Básica e o mestrado ou doutorado como preparo para o magistério superior. Não há menção aos professores do ensino técnico. Dessa forma, os Cursos de Esquema continuam vigentes, formando e certificando os professores.

Em 1997, o Decreto n.º 2.208/97, que regulamentou o Capítulo III da LDB, também conhecido como o da Reforma do Ensino Técnico, foi o resultado de propostas distintas desenvolvidas separadamente pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de sua antiga Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), e pelo Ministério do Trabalho, por intermédio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (Sefor). Enquanto a Sefor tinha como preocupação recolocar a questão da educação na pauta da construção de desenvolvimento sustentado e da modernização das relações entre capital e trabalho, a Semtec procurava definir a identidade do Ensino Médio, em especial das escolas técnicas federais, e a otimização da relação custo-benefício. A proposta do MEC prevaleceu e direcionou o processo de flexibilização e de separação entre a formação acadêmica e a

formação profissional no Ensino Técnico⁴⁴. Os cursos técnicos, que até então integravam os currículos do Ensino Médio de forma unificada, tornaram-se distintos e de forma concomitante a ele ou na sua sequência. As matrículas passaram a ser separadas, o que na prática veio permitir o acesso à formação profissional de alunos já concluintes do Ensino Médio e em estágios diversos de trajetória profissional. A clientela dos cursos técnicos já não era mais o jovem de 14 a 17 anos, mas um adulto e trabalhador que retornava à escola em busca de uma nova capacitação profissional.

O novo perfil da clientela trouxe para os professores novos desafios. O Decreto n.º 2.208, porém, não contemplou a formação dos docentes; apenas em seu artigo 9.º dispôs que as disciplinas dessa modalidade poderiam ser ministradas não apenas por professores, mas por instrutores e monitores, uma contradição em relação às exigências de habilitação docente previstas em documentos legais ao longo dos anos. Uma vez que a LDB e o Decreto n.º 2.208/97 não contemplaram a formação dos professores da Educação Profissional, os Cursos de Esquema continuaram vigentes, oferecendo a formação e a certificação para o exercício da docência em cursos de Ensino Técnico.

A falta de professores para o Ensino Básico levou o Conselho Nacional de Educação a aprovar a Resolução CNE/CP n.º 2, de 26 de junho de 1997, que criou os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio, destinados a portadores de diploma superior, para habilitá-los nas disciplinas em que pretendiam lecionar. A Resolução n.º 2/97, embora tendo como objetivo a formação de professores de disciplinas como matemática, ciências, física e química, incluiu o Ensino Técnico de Nível Médio. Assim sendo, extinguiu, após quase três décadas, os Cursos de Esque-

44 PETEROSS, H. G.; ARAÚJO, A. M. Políticas públicas de Educação Profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. Políticas educacionais: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003.

ma, e os professores de Educação Profissional também passaram ser formados em Programas Especiais. Cabe observar que essa modalidade de formação, voltada para demandas específicas da Educação Básica, foi proposta em caráter emergencial e por tempo limitado, sem um lócus e natureza educacional definidos, daí a denominação de *programas* e não de cursos.

A estrutura curricular dos programas especiais foi organizada a partir de três núcleos (contextual, estrutural e integrador), com carga horária de 540 horas, das quais 300 horas de estágio. O concluinte do Programa Especial recebe um certificado de conclusão e registro profissional equivalente à licenciatura plena, como nos extintos Cursos de Esquema. Pode-se afirmar com relação aos professores do ensino técnico que, na prática, a formação oferecida nos moldes dos antigos Esquemas era mantida, embora com uma significativa redução da carga horária e agora abrangendo também a formação de professores para a Educação Básica.

Em 2001 a Lei n.º 10.171 aprovou o Plano Nacional de Educação, que apresentou em seu texto os objetivos e metas de cada nível de ensino e a análise sobre a necessidade de capacitação dos respectivos professores. O Plano não contemplou a docência na Educação Profissional.

Nos anos que se sucederam e, em especial, após o Parecer CNE/CEB n.º 16/1999 e a Resolução CNE n.º 4/1999, que definiram as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o CNE emitiu diversos pareceres em resposta a consultas específicas de instituições sobre caminhos alternativos para a formação de professores. Dentre estes pode-se citar o Parecer CNE/CEB n.º 37/2002, em resposta a consulta do Senai, que elenca algumas situações em que profissionais com trajetórias formativas diversas estariam habilitados ao magistério nos cursos técnicos, e o Parecer CNE/CP n.º 7/2009, em resposta a consulta da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que se manifesta favorável a que a formação de professores se dê por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu* desde que estruturados para tal finalidade.

Em 2004, o Decreto n.º 5.154 veio regulamentar o parágrafo segundo do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da LDB. Revogando o Decreto n.º 2.208, facultou às instituições de ensino oferecer o Ensino Técnico de forma integrada ou concomitante, para o aluno que estivesse cursando o Ensino Médio, bem como de forma sequencial para aqueles que já o tivessem concluído. O Decreto não fez nenhuma referência aos professores da Educação Profissional e à sua formação.

Em 2006, a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 retomou as normas estabelecidas pela Resolução n.º 2/1997 e reafirma a estruturação curricular dos Programas Especiais em torno de três núcleos formativos: o núcleo contextual, focado no processo de ensino-aprendizagem, o núcleo estrutural, focado no currículo, e o núcleo integrador, focado na prática de ensino.

4. Para ensinar é necessária formação superior pedagógica específica

Em 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec/MEC) encaminhou ao CNE proposta de Diretrizes Curriculares para as Licenciaturas destinadas à formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica face às políticas públicas de incentivo à expansão dessa modalidade de ensino. A proposta contempla quatro alternativas de formação: (1) curso de licenciatura para graduados, com 1.200 horas, das quais 400 de estágio; (2) curso de licenciatura integrado com o curso de graduação tecnológica, com até 4.000 horas entre a formação de graduação e a formação pedagógica; (3) curso de licenciatura para egressos de cursos técnicos de nível médio, com 2.400 horas de formação complementar àquela do curso técnico e formação pedagógica propriamente dita; (4) curso de licenciatura para concluintes do ensino médio, com carga horária mínima de 3.200 horas, a qual

esbarraria em aspectos legais, uma vez que não concede ao concluinte a responsabilidade técnica específica do profissional da área.

A Resolução CNE/CEB n.º 1/2008 retomou o entendimento de atos normativos anteriores de que a habilitação para a docência no ensino técnico se dá por meio de cursos de licenciatura, ou em programas especiais, ou ainda em cursos de pós-graduação *lato sensu* estruturados para tal fim.

A Lei n.º 11.741/2008 alterou dispositivos estabelecidos pela LDB n.º 9.394/96 no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica. Desde então a discussão sobre a formação dos professores passa também a considerar a questão da experiência e competência profissional na área da disciplina a ser ministrada como um novo referencial a ser considerado, conjuntamente ao preparo pedagógico propriamente dito.

As discussões vão permitindo uma concepção multifacetada dessa formação, embora seja nítida a percepção de que esta devesse ocorrer por meio de cursos de licenciatura ou pós-graduação, como entende o Parecer CNE/CP n.º 7/2009, que, como já mencionado, em resposta à consulta da Fiocruz, manifestou-se favorável a que a formação de professores se dê em cursos de pós-graduação *lato sensu*. A grande questão que permanece é a da especificidade da profissionalização e do domínio de conteúdos de ensino que tal licenciatura proporcionaria.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação pôs em discussão e fez aprovar por meio do Parecer CNE/CP n.º 2/2015 e da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 nova regulamentação para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Pedagógica Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica em seus diversos níveis e modalidades. Após 18 anos de vigência, a Resolução CNE/CEB n.º 2/97, que estabelecia que após cinco anos de sua promulgação seria procedida uma avaliação de seus procedimentos, é revogada.

As questões quanto à especificidade da formação de professores, longe de serem respondidas, são novamente colocadas pela recente

Resolução n.º 2/2015. A matéria vinha sendo estudada, desde 2004, por sucessivas comissões bicamerais de formação de professores, formadas por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Partindo-se do entendimento de ser a Educação Profissional Técnica de Nível Médio um dos níveis e modalidades da Educação Básica, a formação de seus professores foi incluída e deveria atender a essas diretrizes gerais.

O texto legal prevê que a formação inicial dos profissionais do magistério, independentemente do nível e da modalidade da educação básica em que atuem, se dará por meio de três cursos: cursos de graduação de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Por focar a Educação Básica como um todo, a legislação mais uma vez não considerou as especificidades do Ensino Técnico. Pode-se considerar, contudo, que algumas questões são recolocadas sem que sejam resolvidos todos os problemas já vivenciados.

A primeira questão é a da exigência da licenciatura proposta desde a década de 1970 e nunca viabilizada. Ao se considerar a possibilidade de essa licenciatura ser estruturada de forma integrada com cursos superiores de graduação tecnológica, ou de bacharelado, permitir-se-ia que fosse superado o problema da formação profissional específica à área das várias disciplinas dos cursos técnicos. A questão sempre colocada diz respeito à profissionalização desse licenciado e ao domínio específico dos conteúdos técnicos e tecnológicos a serem ensinados. Por outro lado, torna-se atraente para os graduados a possibilidade de uma dupla titulação de tecnólogo, ou bacharel, e de licenciado. Permitir-se-ia, sobretudo, às instituições voltadas à Educação Profissional, que se tornassem também um centro de formação de professores. Permanece, contudo, o desafio da estruturação desses cursos de forma a não se tornarem desinteressantes pela carga horária excessiva e, principalmente, não serem dois cursos simplesmente adicionados, repetindo o tradicional e criticado modelo da licenciatura 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de licenciatura).

A segunda questão é a da formação pedagógica para graduados, que, ao longo dos últimos quarenta anos, foi o principal mecanismo de preparo de professores, seja por meio dos Cursos de Esquema (1971 a 1997), seja por meio dos Programas Especiais (1997 a 2015). Novamente dá-se a essa formação um caráter de via emergencial, com prazo de término em cinco anos. O caráter emergencial sempre atribuído pelo legislador não tem permitido que a mesma evolua, corrigindo suas limitações e aperfeiçoando seus méritos. A própria literatura acaba incorporando esse viés de análise do provisório, o que não contribui para torná-la uma resposta às especificidades de formação de um profissional que deve construir sua identidade também como professor. O caráter emergencial não incentiva que se construa nas instituições de ensino superior um *locus* de formação de professores e mesmo de estudos sobre a educação profissional e a formação dos profissionais de ensino de nível médio técnico.

A terceira questão diz respeito à segunda licenciatura. O entendimento em pareceres do CNE tem sido que a graduação proporciona a base de conhecimentos que associada à licenciatura habilita para a docência em cursos técnicos. Para um professor de Ensino Técnico que pretenda lecionar em disciplinas de outra área, o pressuposto seria a segunda graduação e não a licenciatura, uma vez que, em princípio, já está habilitado como docente de ensino técnico.

Outras questões a serem consideradas dizem respeito às alternativas de formação de professores por meio de curso de pós-graduação *stricto sensu* na área pedagógica (Parecer CNE/CEB n.º 37/2002) e curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização para a docência na Educação Profissional (Parecer CNE/CEB n.º 29/2001, Parecer CNE/CP n.º 5/2006 e Parecer CNE/CP n.º 7/2009). A Resolução n.º 2/2015 não as contempla, embora tenham se mostrado eficazes.

Todo o caminho histórico da formação de professores para o Ensino Técnico moldou-a de forma a persistirem características como a condição de especial e emergencial; um locus indefinido; a ausência de marcos regulatórios específicos, de saberes próprios e de políticas públicas específicas. Além de refletir a dualidade estrutural da educação brasileira: Ensino Propedêutico e Ensino Profissional na Educação Básica de Nível Médio.

Diferentemente dos professores de Educação Básica, que há décadas têm definido o trajeto de sua formação e profissionalização, para o professor da Educação Profissional a única certeza é a que sua formação será especial e emergencial. Ou seja, não é a mesma dos demais, mas não chegou por si só a evoluir em direção a definições e diretrizes estabelecidas por marcos regulatórios próprios ao longo dos anos. É antes o reflexo das políticas públicas em relação à própria concepção de Educação Profissional e da indefinição do que é necessário para ser um professor dessa modalidade educacional: experiência profissional, formação técnica, formação superior, formação para o magistério, familiaridade com novas tecnologias, atuação profissional na área da disciplina, entre outros elementos.

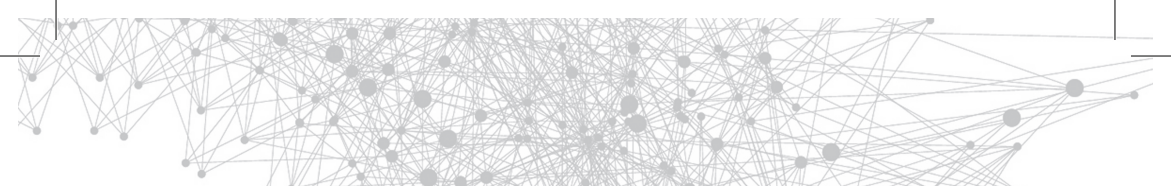
O caráter emergencial das propostas de formação evidencia o equívoco de as políticas de Educação Profissional, ao longo do tempo, terem sido implantadas considerando-se apenas as demandas do mercado de trabalho e desconsiderando, entre outras, as implícitas demandas por formadores do formador e o tempo necessário para esse preparo.

Políticas de expansão das redes públicas e programas de governo voltados aos vários níveis de profissionalização da população têm sido implantados sem a garantia da existência de professores em número e qualificações requeridas.

A falta de definição sobre quais são as instituições e os cursos de formação faz com que não se identifique um locus de formação e desenvolvimento de saberes e de práticas de ensino específicos, como, por exemplo, dos cursos de licenciatura das Faculdades de Educação

e das de Filosofia, Ciências e Letras. Nesse sentido, é auspiciosa para o encaminhamento dessa questão a recente Resolução CNE/CEB n.º 2/2015, que consagra a licenciatura como o caminho de formação dos professores da Educação Básica, incluindo a Educação Profissional de Nível Médio Técnico. Permanecem, no entanto, indefinições sobre como seria essa licenciatura, e quais seriam as instituições formadoras, lembrando que desde a década de 1970 aparece em diversos textos legais, sem que realmente se institucionalize.

Da mesma forma, em diversas instituições, pesquisas sobre Educação Profissional, em cursos de pós-graduação, têm sido cada vez mais frequentes, o que vem contribuindo para o desenvolvimento de um corpo teórico e de pesquisadores capazes de subsidiar as políticas públicas nessa área. O Centro Paula Souza, com seus Programas de Mestrado Profissional, é uma das instituições públicas com pesquisas voltadas ao resgate histórico e ao desenvolvimento e gestão da formação profissional que podem desempenhar esse papel.



CAPÍTULO 3

Revisitando saberes e práticas de formação de professores

1. Os Cursos de Esquema I e II

Nesse contexto de discussões e de políticas de formação de professores para o ensino técnico destaca-se a experiência do Centro Paula Souza (Ceeteps). Criado em 1969, pelo Decreto Estadual s/n.º de 6 de outubro, para ministrar de forma pioneira Cursos Superiores de Tecnologia, tinha como um de seus objetivos institucionais a formação de professores para o Ensino Técnico. Para tanto foi criado, em 1977, um Departamento de Ensino Técnico na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec-SP), sua primeira unidade de ensino superior, que passa a oferecer Cursos de Esquema de forma regular até 1997, quando foram extintos pela Resolução n.º 2/97 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Na Faculdade de Tecnologia de São Paulo, o Curso de Esquema I, com uma carga horária de 864 horas, oferecia a complementação da formação na área pedagógica a profissionais já graduados: engenheiros, tecnólogos, advogados, administradores, entre outros, que tinham interesse em lecionar nessas áreas de conhecimento as disciplinas afins nos cursos técnicos. O Esquema I tinha validade de licenciatura para fins de docência no Ensino Técnico. Já o Esquema II abrangia não só a formação pedagógica, mas também formação específica de cerca de 1.500 horas nas áreas de conhecimento para as quais os alunos se



destinavam como futuros professores. Esses cursos tinham como pré-requisito que o aluno fosse técnico de nível médio na área. O Curso de Esquema II era, portanto, um curso com mais de 2.000 horas com a duração de dois anos, enquanto o Curso de Esquema I era ministrado em um ano.

Tanto o Esquema I quanto o Esquema II foram oferecidos sob duas formas: Regular e Emergencial. Na Forma Regular os cursos seguiam o calendário letivo, com aulas à noite, e dois processos de seleção semestral, com 40 vagas, abertos tanto para professores que já estavam lecionando como para graduados que pretendiam exercer o magistério. Os cursos emergenciais eram oferecidos durante as férias, com as aulas em período integral, manhã e tarde, e durante o semestre, com encontros realizados aos sábados, em média, uma vez por mês.

O Curso de Esquema I foi oferecido de forma regular e ininterrupta, com processos seletivos semestrais, durante vinte anos, de 1977 a 1997. Já o Curso de Esquema II foi oferecido uma única vez de forma regular, com todas as demais turmas atendidas de forma emergencial. Os Cursos de Esquema I também foram oferecidos, em várias ocasiões, de forma emergencial para professores das escolas técnicas do próprio Centro Paula Souza ou por solicitação da Secretaria de Educação e do Ministério da Educação para professores do Estado de São Paulo.

Os cursos apresentavam uma estrutura curricular bem disciplinar e abrangente em termos da formação básica para a docência; à época não se falava em interdisciplinaridade, temas transversais, núcleos temáticos, competências. As disciplinas oferecidas eram: Didática, Prática de Ensino, Orientação Educacional e Ocupacional, Psicologia da Aprendizagem e Estrutura e Funcionamento de Ensino (Quadro 2).

Quadro 2 – Estrutura e ementas dos Cursos de Esquema.

Disciplinas	Ementas
Didática 144 h/a	Relação entre educação, sociedade e mercado de trabalho. Evolução histórica do Ensino Técnico e da formação de seus docentes. As várias concepções educacionais e sua repercussão em sala de aula. O processo de ensino e aprendizagem. Didática e atividade docente. Didática e planejamento. A situação didática denominada “aula” e os seus atores. Métodos, processos e técnicas de ensino. O professor em sala de aula: postura, recursos, expectativas. A relação professor-aluno. Técnicas de comunicação e ensino.
Estrutura e Funcionamento do Ensino 144 h/a	O sistema de ensino no Brasil: evolução histórica. Noção de direito e legislação de ensino. Análise e interpretação dos principais textos e normas legais na área educacional. A escola de 2.º Grau: estrutura administrativa, organização e funcionamento. O currículo do 2.º Grau: legislação básica. Planejamento de currículo. Intercomplementaridade. Centros interescolares.
Orientação Educacional e Ocupacional 72 h/a	A função social da escola. O trabalho coletivo na escola. A orientação educacional e a prática docente: evolução histórica e tendências atuais. A orientação ocupacional e a escolha ocupacional. Educação e trabalho. Trabalho e mercado de trabalho. Orientação ocupacional e orientação para o trabalho. A profissionalização hoje: educação, ciência e tecnologia.
Prática de Ensino 360h/a	A escola de 2.º Grau Técnico: problemas, necessidades, recursos humanos e materiais. A sala de aula como laboratório de aprendizagem: elementos envolvidos, processo de ensino e aprendizagem, estratégias metodológicas. O processo de comunicação no ambiente da sala de aula. Fundamentos didáticos e psicológicos dos principais métodos de ensino. Estratégias metodológicas para a escola de 2.º Grau. Análise das principais técnicas de ensino de 2.º Grau. Planejamento de cursos, unidades didáticas e planos de aulas. Avaliação do ensino e da aprendizagem. Observação, planejamento, execução e avaliação de aulas práticas. Sistematização das atividades de estágios: seleção de aspectos observados nos estágios sobre o processo educacional para análise nas aulas de didática e/ou prática de ensino. Planejamento, organização e avaliação de um programa ou unidade experimental específico à área de habilitação técnica.

Continua

Disciplinas	Ementas
Psicologia da Educação 144 h/a	Noções básicas sobre psicologia e aplicação na educação. A psicologia do desenvolvimento do jovem e do adulto jovem: estruturação da personalidade, características, implicações para o trabalho pedagógico. Psicologia da Educação e a formação do professor. A Psicologia e a questão do ensino e da aprendizagem. O ser que ensina e o ser que aprende. Aprendizagem: conceito, teorias, tipos, transferências e avaliação. Motivação e aprendizagem: motivo, estímulo, incentivo e interesse.

Fonte: Secretaria da Fatec-SP.

Essa organização curricular, com as características disciplinares próprias da época, não impedia uma proposta de articulação de vários conteúdos. Para tanto, Estrutura e Funcionamento do Ensino iniciava o futuro professor no que dizia respeito à compreensão da área educacional, em especial, do próprio Ensino Técnico, seu embasamento legal, cenários econômicos e sociais. A Psicologia da Aprendizagem definia quem era o aluno de Ensino Técnico, normalmente um jovem ou até mesmo um adulto jovem que, portanto, merecia um tratamento diferenciado em termos da condução de sua aprendizagem escolar. A Didática para os futuros professores tinha a preocupação de ser bem abrangente, trabalhando princípios e teorias educacionais, discutindo a própria história do Ensino Técnico, as propostas educacionais com relação a esse nível de ensino e os grandes temas da área educacional e do ensino propriamente dito: currículos, gestão, planejamento, métodos e técnicas, recursos, avaliação.

O mercado de trabalho para o técnico de nível médio era objeto de preocupação. A disciplina Orientação Educacional e Ocupacional, apesar da carga horária menor, comparada às demais, procurava dar subsídios para o professor de Ensino Médio lidar com questões relativas à orientação profissional. O Ensino Técnico direciona para o mercado de trabalho, cujas opções não são de escolha fácil, principalmente à época em que esse ensino tinha uma clientela, na maior parte

das vezes jovem, que terminava o Primeiro Grau e cursava o Segundo Grau Técnico na faixa etária de 15, 16 anos. Mas também tinha uma característica de, principalmente nos cursos noturnos, trazer para a sala de aula um aluno que tinha concluído o seu Primeiro Grau havia muito tempo, que estava trabalhando e voltava para os bancos escolares para completar a sua formação. Dessa forma essa disciplina de Orientação Educacional e Ocupacional discutia questões sobre o que hoje tratamos como empregabilidade e competências. Não se usava essa terminologia à época, mas os conceitos eram próximos ao tratar de habilidades e exercício profissional.

Procurava-se oferecer aos alunos atividades que permitissem a relação entre a teoria e as práticas de ensino em situações reais. A disciplina Prática de Ensino compreendia tanto uma carga horária teórica baseada, principalmente, em metodologias e recursos de ensino, como aulas práticas, visitas e estágio supervisionado em escolas técnicas, pré-selecionadas pela contribuição que poderiam oferecer para a formação dos estagiários. Os estágios eram acompanhados pelo professor e seguiam um roteiro de atividades e observações que eram depois discutidas em sala de aula. Portanto, trazia-se para a sala de aula, para discussão, todos os problemas presenciados durante os estágios, gerando muitas vezes seminários específicos para aprofundamento das questões.

A integração dos conteúdos da formação oferecida de forma disciplinar tinha como pressuposto para a sua efetividade o comprometimento com a construção de novos conteúdos e a familiaridade do corpo docente com a especificidade do ensino técnico e do próprio curso de Esquema.

A oferta dos Cursos de Esquema trazia um grande desafio, ou seja, a busca da sua especificidade enquanto curso de licenciatura face às licenciaturas tradicionais. A concepção do Ensino Técnico como preparação para o mercado de trabalho subjacente à proposta curricular como que atribuía uma especificidade para o Esquema, diferenciando

do-o das licenciaturas para o ensino de caráter propedêutico. A prática dos professores formadores de novos professores para o Ensino Técnico devia estar comprometida com a especificidade desse ensino. Não se podia simplesmente trazer professores da licenciatura para serem professores no Esquema. Era necessário que se envolvessem com a dimensão do trabalho e a especificidade de formar para o mercado de trabalho.

Este é um desafio que permanece até os dias de hoje: o sucesso de um curso de formação de professores para o Ensino Técnico está diretamente dependente dos formadores desses professores. Se não houver envolvimento, seja acadêmico, seja vivencial com esse ensino, estarão simplesmente reproduzindo as licenciaturas tradicionais. Esse desafio foi enfrentado pelos professores que implantaram o Curso de Esquema na Fatec São Paulo, e o planejamento conjunto das atividades favoreceu a construção gradativa de um currículo que correspondesse ao que era demandado para o futuro exercício do magistério pelos alunos.

O ambiente institucional, a Faculdade de Tecnologia de São Paulo, onde os cursos eram oferecidos, contribuía para a construção de sua especificidade. Esse ambiente formava para o mercado de trabalho um novo profissional, o tecnólogo. Trabalho e mercado de trabalho, inovação, produtividade eram dimensões presentes no Ensino Tecnológico que foram adotadas pelo grupo inicial de professores do Curso de Esquema à medida que pesquisavam e iam adequando as disciplinas para a formação de professores para o Ensino Técnico. A Didática não era a didática aplicada para crianças, como normalmente nas licenciaturas. A Psicologia não era a psicologia do desenvolvimento da criança. Foi desenvolvido todo um conteúdo programático voltado para a caracterização do perfil do aluno de Ensino Técnico e, portanto, também do futuro professor. Foi um dos primeiros cursos a ter a psicologia, por exemplo, voltada à aprendizagem do jovem e do adulto jovem, quebrando um pouco o que normalmente era ensinado nas li-

cenciaturas, que era muito mais a psicologia do desenvolvimento dos estágios iniciais da infância até a adolescência.

Havia o pressuposto de que a busca pela especificidade dos saberes e práticas da formação profissional é algo a ser construído tendo como referência também as demandas de outros agentes formadores que não os do ensino formal, como os sindicatos e as empresas. Os conteúdos de ensino foram sendo construídos ao longo da prática, de tal forma que esta característica de serem voltados para a formação de pessoal técnico acabou gerando uma situação peculiar. À medida que o tempo foi passando, profissionais da área de treinamento de empresas buscavam o Curso de Esquema, porque aprendiam nesse curso como lidar com grupos e treinar equipes, como fazer planejamento, como fazer avaliação, como elaborar currículos de formação e treinamento profissional. Dessa forma, acabou por se constituir também em curso de formação de pessoal para a área de treinamento das empresas, sem perder a característica de formar os interessados em lecionar no Ensino Técnico, e muitas vezes até no Ensino Superior.

A extinção dos Cursos de Esquema pela Resolução n.º 2/97 levou o Centro Paula Souza a consultar os Conselhos Estadual e Nacional de Educação no sentido de preservar a oferta do Curso de Esquema I, oferecido de forma regular, devidamente autorizado e reconhecido na forma da legislação. Não obtendo resposta favorável, os Cursos de Esquema foram extintos.

2. Os Programas Especiais de Formação

Para atender a demanda interna da própria Instituição, foi oferecido, em 1998, mediante convênio entre o Centro Paula Souza e a Associação dos Profissionais da Educação (Apetesp) um Programa Especial de Formação, na modalidade emergencial, cujo conteúdo disciplinar foi empobrecido e aligeirado para 240 horas-aula. Ofere-

cido simultaneamente em várias unidades de ensino da Instituição e não apenas pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo, demandou a contratação provisória de professores provenientes de cursos de licenciatura não familiarizados com a especificidade do Ensino Técnico o que modificou substancialmente as peculiaridades do trabalho de formação construídas ao longo dos anos. Foram certificados cerca de 1.000 professores.

A extinção dos Cursos de Esquema com a Resolução n.º 2/97, a nova organização da formação, não mais em Cursos Regulares mas em Programas, a reforma do Ensino Técnico pelo Decreto n.º 2.208/97 e as mudanças institucionais do próprio Centro Paula Souza, que, desde 1994, passara a administrar toda a rede de Escolas Técnicas do Estado de São Paulo, levaram a Instituição a reavaliar a questão da formação de professores.

A chamada reforma do Ensino Técnico por meio do Decreto n.º 2.208/97 não deixava explícita a questão da necessidade e da especificidade de formação de professores para o Ensino Técnico. Face a sinalização dada pelo texto legal de que esse profissional não demandaria uma formação propriamente de professor, mas sim experiência de mercado, o Departamento de Ensino Técnico da Fatec-SP foi desativado e a oferta de programas de formação foi suspensa pela Instituição. Foram vinte anos de formação inicial e continuada de um significativo contingente de professores para o Ensino Técnico do Estado de São Paulo. Muitos deles, hoje, em cargos de gestão do próprio Centro Paula Souza e de outras instituições congêneres.

A medida trouxe uma consequência não esperada. O Departamento de Ensino Técnico da Fatec-SP, pelas condições institucionais da época (só recentemente o Ceeteps passou a contar com trabalhos de pesquisa voltados às suas atividades) e características pessoais da maioria de seus integrantes, não produziu regularmente material que pudesse registrar a produção de um saber, de uma cultura e de um fazer capazes de subsidiar novos projetos de formação a partir de expe-

riências acumuladas ao longo dos anos. Perdeu assim o Centro Paula Souza e perdeu, principalmente, o Departamento de Ensino Técnico a oportunidade de ter socializado um saber e práticas acumulados capazes de sustentar propostas para esse ensino e/ou oferecer referenciais para a sua análise e para a formação de seus docentes, visando ao seu desenvolvimento e integração efetiva no contexto educacional.

Em 1998 o Centro Paula Souza iniciou a implantação da reforma do seu Ensino Técnico de acordo com o Decreto n.º 2.208/97. A estrutura modular dos cursos, a separação do Ensino Médio e a exigência prévia de conclusão da educação básica, associadas às mudanças no mercado de trabalho, levaram ao aumento da demanda pela Educação Profissional por uma clientela de uma faixa etária superior àquela tradicional do jovem de 14, 15 anos e à consequente necessidade de preparar os professores para esse novo perfil de aluno e organização curricular. O início dos anos 2000 foi caracterizado por políticas públicas do Governo do Estado de São Paulo de incentivo à expansão da educação profissional em todas as modalidades e pela criação acelerada de novas Escolas Técnicas no Centro Paula Souza.

Tabela 1 – Evolução do número de Faculdades de Tecnologia (Fatecs).

Ano	73	86	90	92	94	97	02	04	05	06	07	08	09	11	12	13	14	15	16
Fatecs	2	4	5	6	10	11	14	17	19	29	34	47	50	53	56	57	63	65	66

Fonte: Centro de Gestão Documental – Ceeteps.

Tabela 2 – Evolução do número de Escolas Técnicas Estaduais (Etecs).

Ano	80	82	88	93	94	02	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16
Etecs	6	12	14	98	99	103	105	109	128	138	151	173	198	203	210	211	217	218	220

Fonte: Centro de Gestão Documental – Ceeteps.

A expansão da rede de escolas trouxe à tona o permanente desafio institucional da formação de seus docentes. Em 2006, levantamentos internos apontaram uma grande demanda dos professores por uma formação que permitisse a certificação formal para o exercício do magistério. Agora, em um contexto em que a Educação Profissional, e em especial o Ensino Técnico de Nível Médio, passaram a ser estratégias de políticas públicas de formação e emprego, o CPS retomou em 2007, após oito anos de interrupção, sua política de formação de professores por meio dos Programas Especiais, nos moldes da Resolução n.º 2/97, a serem oferecidos não mais de forma regular, mas sempre que houvesse demanda significativa. Para tanto, buscou por meio de um Grupo de Trabalho interno determinar as novas competências exigidas do professor da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e elaborar o projeto pedagógico, segundo a Deliberação CEE-SP n.º 8/2000. O intuito era não reproduzir o conteúdo dos programas apresentados para os cursos regulares de licenciatura, como disposto na Indicação CEE n.º 13/99, e buscar analisar a formação dos professores para as disciplinas técnicas especializadas, que se diferenciam das disciplinas não profissionalizantes, tais como português, matemática e história.

No Quadro 3, podem ser identificadas as alterações da estrutura curricular entre o Programa Especial oferecido, uma única vez, em 1998, pelo Departamento de Ensino Técnico da Fatec-SP após a extinção dos Cursos de Esquema, e os Programas oferecidos a partir de 2007 pelo Centro Paula Souza.

Quadro 3 – Comparativo entre as disciplinas e a carga horária do Programa Especial de Formação.

NÚCLEO CONTEXTUAL			
1998: 72 h/a		2007 a 2012: 80 h/a	
Orientação Educacional e Ocupacional	36 h/a	Educação e Trabalho	24 h/a
Estrutura e Funcionamento do Ensino	36 h/a	Estrutura da Educação Profissional	24 h/a
		Gestão da Escola e da Educação Profissional	16 h/a
		Metodologia da Pesquisa	16 h/a

Continua

NÚCLEO ESTRUTURAL			
1998: 180 h/a		2007 a 2012: 160 h/a	
Psicologia da Educação	72 h/a	Psicologia do Ensino-Aprendizagem	32 h/a
Didática	72 h/a	Didática	40 h/a
Metodologia do Ensino	36 h/a	Metodologia do Ensino	40 h/a
		Currículos da Educação Profissional	32 h/a
		Tecnologias do Ensino	16 h/a
NÚCLEO INTEGRADOR			
Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	300 h/a	Estágio Supervisionado	300 h/a
TOTAL DO CURSO			
1998	552 h/a	2007 a 2012	540 h/a

Fonte: Secretaria Fatec-SP; Cetec.

As disciplinas foram reformuladas para atender às novas necessidades, como pode ser verificado nos Quadros 4 e 5, com as ementas. O Núcleo Contextual passou de 72h para 80h, as disciplinas de Orientação Educacional e Estrutura e Funcionamento do Ensino foram substituídas por Educação e Trabalho, Estrutura da Educação Profissional. Foi introduzida Metodologia da Pesquisa.

Quadro 4 – Ementas das disciplinas do Núcleo Contextual.

NÚCLEO CONTEXTUAL: 80 horas	
Disciplinas	Ementa
Educação e Trabalho 24 horas	Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação; fundamentos da Sociologia do Trabalho. Trabalho como princípio educativo. Trabalho como relação social. Formas contemporâneas de organização do trabalho. Formação do trabalhador. Educação permanente e construção de trajetórias profissionais. Escola, trabalho e globalização. Valores e ética. Educação e cidadania. Inclusão social.
Estrutura da Educação Profissional 24 horas	Evolução da educação no Brasil. Leis de Diretrizes e Bases. LDB e reforma da Educação Profissional: estrutura, articulação, modalidades, equiparação, gestão e níveis de decisão dos sistemas. Diretrizes e referenciais curriculares. Financiamento da educação. Regime e regimento escolares. Educação Profissional comparada.

Continua

NÚCLEO CONTEXTUAL: 80 horas	
Disciplinas	Ementa
Gestão da Escola e da Educação Profissional 16 horas	A construção da autonomia da escola e projeto pedagógico. Dinâmica das relações interpessoais. Gestão democrática e participativa. Órgãos colegiados e instituições auxiliares. Avaliação institucional. Relações escola-comunidade. Relações escola-empresa-sindicatos. Escola e qualidade total.
Metodologia da Pesquisa 16 horas	Ciência, técnica e tecnologia. Metodologia do trabalho científico. Elaboração de projetos de investigação científica e tecnológica e de intervenção social. Pesquisas em educação. Gestão e avaliação de projetos.

Fonte: Secretaria da Fatec-SP.

O Núcleo Estrutural passou de 180h para 160h, a disciplina de Psicologia da Educação foi substituída por Psicologia do Ensino-Aprendizagem, houve o acréscimo das disciplinas Currículos da Educação Profissional e Tecnologias de Ensino.

Quadro 5 – Ementas do Núcleo Estrutural.

NÚCLEO ESTRUTURAL: 160 horas	
Disciplinas	Ementa
Currículos da Educação Profissional 32 horas	Currículo: concepções, fontes e estrutura. Organização curricular baseada em competências. Diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares. Elaboração de organizações curriculares para cursos de Educação Profissional. Itinerários formativos, modularização e certificação. Avaliação, atualização e reformulação curricular.
Psicologia do Ensino-Aprendizagem 32 horas	Fundamentos bio-psíquico, sócio-antropológico do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Principais princípios das teorias associativas e mediacionais da aprendizagem. Os pressupostos epistemológicos do construtivismo. A inclusão social e a construção de aptidões. As relações entre desenvolvimento humano e aprendizagem — foco no adolescente e no adulto.
Didática 40 horas	Ensino: dimensões técnica e política. Contextualização. Educação e ensino: enfoques. Professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem. O professor reflexivo. Construção da autonomia do aluno. Planejamento de ensino. Objetivos da educação e do ensino. Interdisciplinaridade e desenvolvimento de temas transversais. Gestão do espaço e do tempo na escola. Avaliação: diagnóstico, formação, classificação. Avaliação de competências.

Continua

NÚCLEO ESTRUTURAL: 160 horas	
Disciplinas	Ementa
Metodologia de Ensino 40 horas	Métodos de ensino para a construção de competências. Técnicas de ensino para aprendizagem: individuais e coletivas. Prática profissional: aprendizagem em laboratórios, oficinas e outros ambientes didáticos. Pedagogia diferenciada. Recuperação da aprendizagem e progressão parcial. Ensino e aprendizagem por objetos. Uso de linguagens de comunicação.
Tecnologias de Ensino 16 horas	Educação e cibercultura. Tecnologia e mediação pedagógica. Mídias e instrumentos. Uso de TIC no ensino. Ensino a distância. Internet.

Fonte: Secretaria Fatec-SP.

O Núcleo Integrador permaneceu inalterado, em termos de carga horária; no entanto, a abordagem passou a ser somente de estágio, o que necessariamente não mais incluía a prática de ensino. Para os professores que já exerciam a docência na área, o seu exercício profissional foi computado como estágio. Dessa forma pode-se dizer que a quantidade da demanda reprimida levou à opção pela dispensa, o que comprometeu o objetivo inicial do estágio, uma vez que o exercício da docência não leva necessariamente à reflexão sobre a prática docente.

Observando a carga horária total é possível verificar que a formação pedagógica, ao longo dos anos, foi sendo aligeirada, passou de 864 horas (1977-1997) para 552 horas (1998) e finalmente para 540 horas, o que, havendo dispensa do estágio, reduz-se na prática a 240 horas de formação. Com aulas ministradas aos sábados, a duração obedeceu ao cumprimento das disciplinas, ou seja, não ficava vinculada aos semestres letivos.

Dessa forma, com o aumento de escolas técnicas em todo o Estado de São Paulo, e a crescente demanda por formação de professores, o Programa Especial de Formação Pedagógica foi oferecido em 2007/2008, 2010 e 2011 totalizando 2.581 certificações. As turmas funcionavam simultaneamente em vários municípios-sede, com professores contratados especificamente para ministrar as aulas, sob a

coordenação de uma comissão designada pela Superintendência do Centro Paula Souza⁴⁵.

Em 2012, fundamentando-se no Parecer n.º 24/2012 do Conselho Deliberativo do Ceeteps e na Deliberação CEE n.º 106/2011, que dá ao Centro Paula Souza prerrogativas de autonomia universitária, foi aprovada a oferta de uma nova turma de Programa Especial de Formação a ser ministrado nas Fatecs São Paulo, Americana, Franca, Guaratinguetá, Jahu, Mogi Mirim, Ourinhos, Presidente Prudente, Baixada Santista, São Bernardo do Campo, São José do Rio Preto, Tatuí e Zona Leste. A carga horária é de 240 horas de aulas presenciais, ministradas aos sábados, e 300 horas de estágio. A responsabilidade pelo desenvolvimento operacional e pedagógico foi atribuída às Fatecs. O Programa ficou vinculado à Coordenação do Ensino Superior e a coordenação geral foi realizada por uma Comissão designada pela Superintendência. O corpo docente para o desenvolvimento das atividades foi contratado pelas Fatecs por concurso por prazo determinado. Foram certificados 713 professores.

Os Programas Especiais oferecidos pelo Centro Paula Souza em 2007/2008, 2010, 2011, 2012 atenderam a demanda interna da própria Instituição e, apesar dos resultados expressivos em termos do número de certificações, não contribuíram para fomentar a institucionalização de um grupo de profissionais da educação que pudessem acompanhar as atividades e contribuir para o seu aprimoramento em termos acadêmicos. A coordenação dos programas era alocada pontualmente para o oferecimento das turmas, e os professores contratados por tempo determinado eram dispensados ao término das respectivas atividades. A dispersão geográfica dos alunos em várias Fatecs contribuiu para que os conteúdos e as práticas não guardassem entre

45 Para mais detalhes sobre esses Programas, consultar a dissertação de mestrado de Adriana de Freitas, que em seu trabalho de pesquisa colheu depoimentos de professores e alunos: FREITAS, A. A formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: a experiência do Centro Paula Souza. São Paulo: Ceeteps, 2010.

si uma mesma abordagem de formação. Essas características não contribuíram para estabelecer as bases para uma sistemática de formação, cuja contínua revisão/avaliação permitisse ao longo dos anos delinear diretrizes, propostas de conteúdo, metodologias de formação, enfim, uma política institucional de formação e a construção de saberes e práticas. Pelo contrário, levou à improvisação de recursos humanos e ao imediatismo da certificação.

3. Os Programas Especiais de Formação em EaD

Em 2011 a Setec/ MEC e o Centro Paula Souza firmam um convênio de cooperação para o desenvolvimento de ações visando o aprimoramento do Ensino Técnico a partir do Programa Brasil Profissionalizado, do Governo Federal. A par de investimentos em obras e equipamentos para as Escolas Técnicas do Ceeteps, o convênio previa o desenvolvimento de ações para a formação de gestores e professores por meio de Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* e de Aperfeiçoamento, Programa Especial de Formação e Cursos de Atualização a serem ofertados tanto para a rede de escolas técnicas da própria Instituição quanto para a rede pública federal e estadual de educação profissional e tecnológica. A novidade trazida pelo Convênio era a de que essa formação fosse oferecida na modalidade semipresencial, o que representou para o Ceeteps um novo desafio, uma vez que sua experiência, até então, era com o ensino presencial.

A execução do Convênio foi objeto de ações de colaboração entre a Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa e a Coordenadoria de Ensino Médio e Técnico do Ceeteps, e contou com a participação da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, unidade de ensino credenciada para a oferta de cursos em EaD.

A proposta acadêmica do projeto e a estrutura curricular do Programa de Formação de Professores foram elaboradas pela Unidade de

Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, uma vez que, desde 2002, desenvolvia por meio do Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia pesquisas voltadas à Gestão e Desenvolvimento da Formação Profissional. Realizava estudos disciplinares sobre a Formação do Formador, a Psicologia do Adulto e a Gestão de Sistemas de Educação Profissional, bem como mantinha cursos de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais e aguardava a recomendação de um Programa de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional.

Alicerçada nessas experiências, a concepção do projeto do Programa Especial de Formação de Professores para o Ensino Técnico de Nível Médio elaborado pela Unidade de Pós-Graduação partiu da premissa de que o professor antes de ser um profissional de mercado é uma pessoa engajada em um contexto social e econômico com o qual interage de formas diversas, seja como agente de mudanças, seja como determinado pelas circunstâncias de seu ambiente. Compreender esse contexto é fundamental para entender o diferencial que faz com que a Educação Profissional seja considerada complementar e, ao mesmo tempo, integrada à educação básica. Os seus referenciais incorporam aqueles mais gerais, como a aquisição de informações, o desenvolvimento pessoal e da cidadania, mas vão além. Os cenários econômicos e sociais impõem à educação profissional a questão do preparar para o setor produtivo em um mercado cada vez mais globalizado e competitivo. Dessa forma, são as características de desempenho profissional desse mercado que se apresentam como o grande desafio dessa educação: formar para a competitividade, para a empregabilidade, para o fazer em equipe, para a flexibilidade ante as mudanças constantes. As políticas públicas de educação tentam fazer frente a essas demandas, mas nem sempre com a clareza de objetivos e a eficácia que seria de se esperar.

Essas preocupações levaram a propor que o primeiro módulo a ser abordado num Programa de Formação permitisse a contextualização

da Educação Profissional do ponto de vista das mudanças que todos estamos vivenciando e procurando entender e acompanhar. O tema, *Cenários econômicos e sociais das políticas públicas de Educação Profissional*, teria como subtemas: formação tecnológica para a Sociedade do Conhecimento; inovação e competitividade; desenvolvimento sustentável; educar para o mercado de trabalho: parâmetros e desafios; políticas públicas de Educação Profissional. Com esse módulo, questões como o aparente despreparo dos professores para responder ao *por que* ensinar este ou aquele conteúdo, o *para que* serve o que se está aprendendo, o desconforto em perceber que o “no meu tempo” já não é mais resposta satisfatória poderiam ser mais bem equacionadas. Os tempos são outros e as bases para o aprender estão nas novas demandas que a sociedade como um todo nos traz. A Educação Profissional tem de estar atenta para o fato de a sociedade demandar conhecimentos que levem o País a ser competitivo em termos de inovação e tecnologia. O entendimento do desenvolvimento sustentável como aquele que leve em conta o tripé sociedade, tecnologia e ambiente é o parâmetro a referenciar os objetivos da Educação Profissional. Preparar o aluno hoje não é mais encaminhá-lo para um mercado formal e estático; o ensinar pressupõe estimular o aluno a aprender ao longo de sua trajetória profissional, acompanhando as mudanças que certamente vão ocorrer no mercado de trabalho. Por outro lado, caberia ao professor o entendimento das políticas públicas de Educação Profissional como tentativas de resposta às demandas econômicas e sociais. É preciso, no entanto, acompanhar e questionar as idas e vindas de reformas e programas de governo que se sobrepõem, quando não se contrapõem, comprometendo seus resultados. Dessa forma, o objetivo mais geral desse primeiro tema foi permitir a percepção do contexto que envolve e delimita a educação profissional, a escola e o professor.

A percepção do contexto social e econômico enseja o questionamento da identidade cultural: perante tantas e rápidas mudanças, como nos situamos enquanto sujeitos? Essa indagação levou à pro-

posta do segundo módulo do Programa de Formação. O tema foi *Identidade e desempenho de professores e alunos de Educação Profissional*, com os seguintes subtemas: identidade cultural; psicologia do jovem e do adulto; percepção de professores e alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem; capacitação para a ação socialmente produtiva. Partiu-se do pressuposto de que os atores da Educação Profissional — professores, alunos — têm em comum o desafio de construir suas identidades a partir de um mundo culturalmente em profundas mudanças, onde as principais características são a diversidade e o multiculturalismo. Retoma-se o conceito de globalização agora em seu sentido social e cultural e procura-se situar professores e alunos reconstruindo seus papéis e identidades. O professor que tudo sabe e transmite e o aluno que tudo deve absorver e reproduzir são parte de uma ordem social que não mais existe. Questões tradicionais formuladas no âmbito da educação geral são colocadas sob outros ângulos. Qual é o papel da educação profissional? Como se dá o processo de aprendizagem de um aluno adulto? Num processo educacional mediado pelo saber fazer e que cobra competências, há um denominador comum para o desempenho de professores e alunos? O professor de Educação Profissional, diferentemente dos licenciados, é um profissional especializado do setor produtivo; como constrói sua identidade de professor? Como conciliar sua formação específica com o educar para uma atuação profissional que seja também socialmente produtiva? Haveria um modelo de formação desse professor ou são vários modelos, se considerarmos que o ensino técnico comporta atividades de ensino disciplinar de conteúdo geral, atividades de ensino disciplinar de conteúdos técnicos, atividades de desenvolvimento de habilidades e atividades em laboratórios e oficinas? A maioria dos alunos de Educação Profissional é de adultos jovens. Como conciliar suas identidades e trajetórias profissionais com as práticas escolares? Em suma, esse módulo teve como preocupação a construção de identidades sociais e profissionais de professores e alunos em que se incluam

as questões sobre autonomia e relações interpessoais que permitam identificar e enfrentar conflitos, e negociar e construir consensos, no processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro módulo proposto — *Projeto pedagógico e currículos da Educação Profissional*, com os subtemas: planejamento e elaboração do projeto pedagógico; desenvolvimento e gestão de currículos — partiu da percepção de que a escola procura responder aos desafios que lhe são colocados pela sociedade. Ela faz isso por meio de seu projeto pedagógico, que alguns autores denominam projeto político-pedagógico para ressaltar o caráter de comprometimento da escola com as demandas sociais reais. Ela o faz, igualmente, por meio da formulação de currículos que deem organicidade às informações e às atividades, que permitam a construção de conhecimento e desenvolvimento de competências. Propõe-se que sejam discutidos nesse módulo não só os procedimentos técnicos e formais de elaboração de projetos pedagógicos, planejamento curricular e planos de curso e de aulas, mas também o papel de resposta social dessas atividades. As atividades intramuros da escola não podem ser desconectadas das demandas socioeconômicas e do mercado de trabalho. Questões básicas se impõem: por que ensinar, para que ensinar, o que ensinar, para quem ensinar e como ensinar. Nas respostas a essas questões, desde que articuladas aos temas anteriores, estão as condições para o sucesso ou fracasso do processo de ensino-aprendizagem.

O quarto módulo — *Planejamento, gestão e avaliação da Educação Profissional*, com seus subtemas: gestão e melhoria de processos educacionais; gestão de pessoas; avaliação institucional e do processo de ensino-aprendizagem — teve como objetivo principal levar à percepção das atividades da escola como práticas sociais que, para terem sucesso, devem ser planejadas, gerenciadas e avaliadas. Nesse processo destaca-se o fator humano e a questão do gerenciamento de pessoas, seja na esfera da administração escolar com os gestores, seja nas relações interpessoais no ambiente escolar e na sala de aula. O melhor planeja-

mento será inócuo se não motivar os sujeitos envolvidos, professores ou alunos. Como motivar a comunidade escolar? Como gerenciar interesses e conflitos? Nesse contexto amplia-se a importância da avaliação de projetos e processos coletivos ou individuais da escola, de seus gestores, de seus professores e alunos. O ponto-chave é compreender a avaliação como *feedback* do planejamento de curso, da disciplina e do plano de aula do professor e, portanto, como um instrumento para a garantia da qualidade de ensino. O conceito de avaliação extrapola o entendimento tradicional de avaliação dos alunos e passa a incorporar todos os atores do processo e a própria instituição escola.

O quinto módulo — *Melhores práticas de ensino de Educação Profissional* e seus subtemas: fundamentos e aplicativos das ciências da educação; qualificação profissional e desenvolvimento de competências; atividades de ensino voltadas à investigação; atividades de ensino voltadas à intervenção; atividades de ensino voltadas à cooperação — teve como principal objetivo subsidiar o professor na sua prática de sala de aula. Partiu do pressuposto de que o conteúdo conceitual necessário para o professor desempenhar suas atividades não é aquele da pedagogia tradicional, voltada à formação de especialistas da área. O conteúdo deve responder às especificidades da educação profissional. Dessa forma temas clássicos da literatura educacional, como o ensinar e o aprender, seriam revisitados em função da questão básica: o que e como ensinar o saber fazer e qual percurso formativo é mais adequado à formação profissional. Retoma-se a contextualização presente no primeiro e segundo módulos, a partir dos quais o conceito de desenvolvimento de competências ganha um significado real, ao ser associado a novas demandas sociais e econômicas e à construção de perfis e identidades de profissionais engajados em seu tempo. Propõe-se como objetivo das variadas técnicas de ensino não apenas a aquisição de saberes, mas, sobretudo, o desenvolvimento de posturas perante o aprender que levem a habilidades de investigação, de intervenção na realidade, de trabalho em equipe. Os métodos e técnicas de ensino

não são neutros e nem devem ser escolhidos ao sabor de modismos. A capacidade de comunicação é fundamental tanto para o ensinar como para o aprender. O professor é o articulador dos meios e processos de ensino, e o responsável por tornar o ambiente de aprendizagem propício à construção de conhecimentos. O aluno não constrói conhecimento a partir do nada; cabe ao professor criar um ambiente que seja desafiador e estimulante, assim como ser o mediador entre os saberes do aluno e os saberes formais da ciência e da tecnologia. Com isso ressalta-se que a metodologia de ensino vai além do ato de ensinar e tem como alvo o aprender a aprender ao longo da vida, imperativo de tempos de mudanças.

Por fim, o último módulo proposto — *Estágio e docência supervisionada*, com os subtemas: estágio e práticas de ensino; visitas técnicas a empresas; residência didática- pedagógica; atividades de ensino em EaD (criação de site, boletim virtual, elaboração e participação em rede de discussão educacional); elaboração de uma aula a distância — teve como principal objetivo propiciar momentos de integração entre a teoria e a prática num movimento que se pretende cíclico entre ação-reflexão-ação-reflexão... O estágio na formação do professor não poderia ser um apêndice, mas estar integrado a uma problematização geral dessa formação que permitisse a apreensão do sentido da identidade e do papel profissional desse professor. O estágio deveria contribuir para superar o que se constitui no modo mais espontâneo de exercício de magistério, ou seja, a reprodução das práticas pedagógicas vivenciadas enquanto aluno. O estágio deveria procurar inverter esse foco, fazendo com que a observação fosse direcionada ao aluno em suas reações face ao ensinado. Como o aluno pode assimilar tudo o que está sendo ensinado? Quais informações e condições são requisitos para que compreenda? Como lidar com diferentes dificuldades dos alunos de uma classe? O aluno é considerado em sua individualidade pelo professor?

O estágio seria o momento de individualização da formação e de articulação entre as várias atividades formativas e os conhecimentos

disciplinares. Foram propostas atividades que permitissem o encontro com o contexto mais próximo da escola por meio de visitas a empresas ou instituições ligadas ao setor produtivo local e regional, bem como estágio em outras instituições de educação profissional, em tese os primeiros referenciais para a elaboração do projeto pedagógico, da proposta curricular e dos processos de gestão e avaliação. O principal objetivo seria conhecer a escola enquanto uma organização, de forma global e em suas características enquanto instituição: planejamento, gestão, avaliação de resultados, gestão de pessoas e do conhecimento.

A possibilidade de um estágio de imersão em uma instituição que fosse referência em educação profissional, em que além do estágio fosse possível a prática docente supervisionada, com o estagiário vivenciando as várias atividades de ensino, gestão e extensão, poderia ser um diferencial da formação. Por fim, considerando que a metodologia de ensino utilizada no Programa de Formação é baseada na EaD, e que a presença das novas tecnologias traz para a educação em geral e para a educação profissional em especial possibilidades de ensino ainda em construção, foram sugeridas algumas atividades a distância, como trabalho de conclusão do Programa de Formação. Considerou-se que a experiência como aprendiz de um curso em EaD pudesse ser autoavaliada e subsidiar os participantes na elaboração de material didático para o ensino técnico que seria disponibilizado para toda a comunidade do Centro Paula Souza.

A proposta do Programa de Formação elaborada pela Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa deliberadamente evitou o formato disciplinar, em que as disciplinas pedagógicas são isoladamente apresentadas: fundamentos de educação, didática, psicologia, administração escolar, avaliação, etc. Partiu de uma abordagem interdisciplinar, na qual o professor fosse o centro de referência. O principal desafio seria situá-lo em um contexto de mudanças socioculturais e econômicas e permitir que compreendesse o seu papel e o da escola como o de buscar respostas às demandas de formação de novas gerações de profissionais, com-

prometidos com um desenvolvimento socialmente sustentável do País. Essa centralidade de foco no professor teve ainda como preocupação subsidiá-lo com os saberes e ferramentas das ciências da educação para elaborar projetos e desenvolver processos didático-organizacionais, que tornem a escola eficiente e eficaz em suas propostas de trabalho educacional. Não se objetivou um ensino magistral em ciências da educação, mas o desenvolvimento de conteúdos e atividades que pudessem favorecer o acesso a conhecimentos teóricos que permitissem a leitura da realidade “ensino técnico” (alunos, finalidades, estruturas e organização) e a organização das atividades pedagógicas (relação entre a escola e o mercado de trabalho, gestão das atividades educacionais, teorias de aprendizagem, métodos de ensino).

O Programa de Formação proposto tem um movimento de condução da aprendizagem do professor iniciado pela apresentação de informações a partir do cenário mais amplo de sua vivência, induz a percepção da identidade docente, situa-o no contexto da instituição de ensino, adentra a sala de aula. Ao final desse movimento, as atividades de estágio voltam a buscar o cenário externo, mas agora local e regional, para novamente recomençar o processo, tendo como lócus a própria escola e a construção de novas práticas educacionais. Acompanha esse movimento o desafio comportamental de permanente reflexão-ação-reflexão.

Quadro 6 – Ementas dos módulos do Programa de Formação de Professores.

<i>Cenários econômicos e sociais das políticas públicas de Educação Profissional 40 horas</i>	Formação tecnológica para a sociedade do conhecimento Políticas públicas de Educação Profissional Educar para o mercado de trabalho: parâmetros e desafios Inovação e competitividade Desenvolvimento sustentável
--	---

Continua

<i>Identidade e desempenho de professores e alunos de Educação Profissional</i> 40 horas	Identidade cultural Psicologia de aprendizagem do adulto Percepção de professores e alunos sobre o processo de ensino e aprendizagem Capacitação para a ação socialmente produtiva
<i>Projeto pedagógico e currículos da Educação Profissional</i> 40 horas	Planejamento e elaboração do projeto pedagógico Desenvolvimento e gestão de currículos
<i>Planejamento, gestão e avaliação da Educação Profissional</i> 40 horas	Gestão e melhoria de processos educacionais Gestão de pessoas Avaliação institucional e do processo de ensino e aprendizagem
<i>Melhores práticas de ensino de Educação Profissional</i> 80 horas	Fundamentos e aplicativos das ciências da educação Qualificação profissional e desenvolvimento de competências Atividades de ensino voltadas à investigação Atividades de ensino voltadas à intervenção Atividades de ensino voltadas à cooperação
<i>Estágio e docência supervisionada</i> 300 horas	Estágio e práticas de ensino Visita técnica a empresas Residência didático-pedagógica Atividades de ensino em EaD: criação de site, boletim virtual, elaboração e participação em rede de discussão educacional (por disciplina, componente curricular, região) Elaboração de uma aula a distância

Fonte: Secretaria da Unidade de Pós-Graduação.

Após a concepção do Programa de Formação e a elaboração do projeto da estrutura curricular, a Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa passou a apenas acompanhar a sua operacionalização, que foi toda realizada pela Unidade de Ensino Médio e Técnico. Para tanto foram especialmente contratados professores para o desenvolvimento das aulas, bem como uma empresa especializada em EaD para a ambientação do curso na Plataforma Moodle. Professores tutores e orientadores das atividades de estágio e trabalhos de conclusão foram recrutados dentro da própria Instituição. Foram oferecidas três turmas com 800 vagas cada, com duração de um ano, incluindo três encontros presenciais e as aulas a distância.

O Convênio destinava-se também à formação de gestores da rede federal e da rede estadual de Educação Profissional e Tecnológica. Por solicitação da Setec/MEC, o curso de pós-graduação *lato sensu* MBA em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais, que a Unidade de Ensino de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa já ministrava, havia alguns anos, foi reestruturado para ser oferecido em EaD, e customizado para um público de gestores da área educacional. Dessa reestruturação participaram os professores que já ministravam o curso presencial. A partir de discussões, foi definido o modelo de aula em EaD que seria adotado: texto introdutório problematizando o conteúdo a ser estudado e apresentando os conceitos principais; texto propriamente dito redigido de forma a subsidiar a problematização inicial, remetendo à literatura complementar e apresentando atividades de autoavaliação. O curso trazia três diferenciais: as oficinas integradoras, os seminários de pesquisa e tutores com funções diferenciadas. As oficinas integradoras, consistiam em momentos de atividades de aplicação dos conteúdos estudados, estrategicamente colocadas ao término de um conjunto de disciplinas, permitindo integrar os conceitos e utilizá-los em novas situações. Os seminários de pesquisa tinham como característica permitir que os alunos socializassem o andamento de seus projetos individuais de monografia, de modo a compartilhar saberes, dificuldades e avanços em termos de metodologia da pesquisa. O curso contou com dois encontros presenciais, com a participação dos professores para apresentarem uma visão geral da área de conhecimento das respectivas disciplinas, e um encontro presencial no encerramento do curso para avaliação e apresentação das monografias a bancas formadas por três professores doutores. Os encontros tinham sempre a duração de três dias, em período integral. O principal diferencial foi, contudo, o entendimento do papel estratégico dos tutores para a aprendizagem dos alunos e a superação das dificuldades, porventura, encontradas tanto em termos de conteúdo quanto de atividades. Os tutores foram selecionados tendo como requisito a titulação

de mestre e a disponibilidade em acompanhar algumas aulas do curso oferecido de forma presencial para ambientação quanto aos objetivos e programação das disciplinas. Dispunham assim de formação para acompanharem todo o processo de ensino e subsidiar os alunos com informações e orientações complementares e individualizadas.

Como pode ser observado no quadro abaixo, a formação dos gestores intencionalmente procurou abordar questões gerenciais de forma mais ampla, não se restringindo à gestão escolar. O principal objetivo foi permitir aos participantes que refletissem, a partir dos conceitos apresentados, as situações reais vivenciadas em seu dia a dia funcional, na busca de alternativas de ação mais eficazes. A presença no currículo das oficinas integradoras garantiu, em momentos diferentes, atividades voltadas à prática a partir dos fundamentos teóricos estudados e contribuiu para que a maioria das monografias de conclusão apresentassem estudos de caso de situações vivenciadas.

Quadro 7 – Ementas das disciplinas do Curso MBA em Gestão de Projetos e Processos Organizacionais.

Planejamento para a Competitividade

A dimensão estratégica da competitividade; paradigmas organizacionais; razão de ser das organizações; planejamento estratégico; liderança: foco nas pessoas.

Planejamento e Gestão de Projetos

O planejamento e a gestão de projetos inseridos no posicionamento estratégico da organização, incorporando a visão do *Project Management Body of Knowledge* (PMBOK).

Gestão de Pessoas

Estilos de comportamento; a qualidade dos recursos humanos, a diversidade de mentalidades e culturas; os novos paradigmas: a mudança de atitudes e as práticas necessárias à mudança; o poder, a autoridade, o mérito e a liderança; a tomada de decisão, a elaboração de políticas, a motivação da equipe, as lideranças, o controle, a comunicação formal e informal; capacitação continuada; as dimensões da avaliação: os resultados obtidos, os comportamentos e as habilidades pessoais.

Sistemas de Informações Gerenciais

Panorama dos sistemas de informações gerenciais: abordagens; tipologia; informação, conhecimento e processo decisório.

Continua

Gestão do Conhecimento

Gestão do conhecimento na organização; redes de conhecimento; da informação ao conhecimento; construtivismo organizacional; tecnologia e inovação; estratégia de conhecimento; práticas de gestão do conhecimento; ambientes capacitantes; compartilhamento e colaboração.

Metodologia da Pesquisa Científica

Fundamentos da pesquisa científica; elementos essenciais de um trabalho científico; projeto de pesquisa; delineamento da pesquisa: investigação científica em organizações; redação do trabalho científico.

Gestão de Marketing

A função de marketing na organização; planejamento de marketing; estratégias de posicionamento; concepção de projetos na busca de vantagens competitivas; análise competitiva (*benchmarking*); marketing de serviços; endomarketing.

Estatística

Conceitos básicos; análise de dados; probabilidades; variáveis aleatórias discretas e contínuas; principais distribuições de probabilidades; estimação, intervalos de confiança; teste de hipóteses; controle estatístico de processos; estudos de casos.

Gestão de Processos e Operações

Princípios de gestão de processos e operações de manufatura e de serviços incorporando a visão de *Business Project Management* (BPM).

Finanças e Viabilidade Econômico-Financeira de Projetos

Matemática financeira; princípios fundamentais de finanças; tomadas de decisões financeiras; análise do projeto e seu entorno: a construção do cenário; determinação dos custos e receitas associados ao projeto.

Oficinas Integradoras e Seminários

Revisão e integração dos conhecimentos adquiridos; direcionamento dos projetos de estudo.

Fonte: Secretaria da Unidade de Pós-Graduação 2016.

Foram oferecidas duas turmas do curso de MBA, pelo Convênio, na modalidade EaD. A primeira, em 2012, atendeu, principalmente, a demanda da própria Setec/MEC que selecionou gestores oriundos de vários estados do País. A segunda turma, em 2015, teve como principal público-alvo profissionais em funções gestoras na administração do Centro Paula Souza. No total, 70 gestores concluíram a pós-graduação.

O curso presencial é oferecido regularmente pela Unidade de Pós-Graduação.

4. A licenciatura integrada aos cursos de tecnologia

A Resolução n.º 2/2015 e o Parecer CNE/CP n.º 2/2015 representam para as ações de formação de professores do Centro Paula Souza uma ruptura e um novo desafio. A nova legislação consagra, depois de muitos anos de avanços e retrocessos, a licenciatura como condição para o exercício do magistério na Educação Básica, incluindo o Ensino Técnico de Nível Médio. Embora permaneça a opção de formação pedagógica para graduados, essa alternativa será válida por cinco anos, e só pode ser oferecida se a instituição de ensino superior já contar com outros cursos de licenciatura.

O Centro Paula Souza é uma instituição dedicada, desde sua criação, à oferta de Cursos de Tecnologia, não oferecendo bacharelados ou licenciaturas. A nova exigência legal rompe com a tradição de formação de professores. Dessa forma, um novo desafio está colocado: criar uma licenciatura para o magistério da Educação Profissional.

Esse desafio representa uma oportunidade para a Instituição reto-mar um caminho que mostrou seu potencial anos atrás e que por circunstâncias diversas foi abandonado: a formação regular de professores nas Faculdades de Tecnologia. A experiência da Faculdade de Tecnologia de São Paulo, quando comparada às experiências posteriores, permite identificar como alguns aspectos são fundamentais. Um deles é a garantia de um lócus específico de formação que dê identidade e garanta a regularidade das ações. Outro é a possibilidade de fixação de um grupo de profissionais comprometidos com a construção de saberes e práticas que contemplem as demandas da educação profissional e o seu desenvolvimento. O caráter emergencial, de não regularidade e de atendimento pontual a demandas, que tem caracterizado os programas de formação de professores, desde 1998, poderia começar a ser superado. A preocupação com a formação, mais do que com a certificação, voltaria a ser o principal objetivo.

Coube à Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa a iniciativa de elaborar as bases de um projeto de criação no Centro Paula Souza de um curso de Licenciatura de Professor de Educação Profissional. O projeto, fundamentado nas experiências e nas características da Instituição, teve como objetivo articular a criação de uma Licenciatura em Educação Profissional a partir dos Cursos de Tecnologia, que não fosse apenas uma justaposição entre conteúdos pedagógicos e tecnológicos. Uma licenciatura que agregasse ao exercício profissional do tecnólogo a área educacional, seja enquanto educação corporativa nas empresas, seja como ensino regular em sistemas públicos e privados de Educação Profissional. Uma licenciatura que privilegiasse a prática de ensino e o estágio, entendidos como a necessária dimensão formativa que situa o futuro professor no ambiente real de sua atuação.

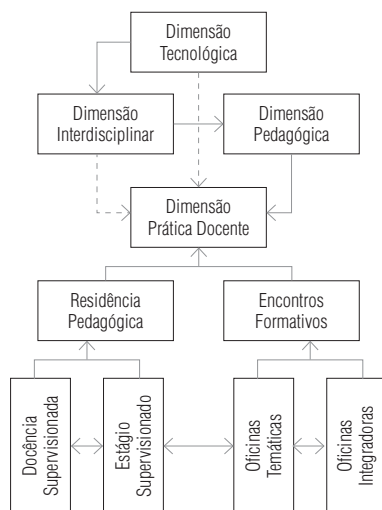
A construção da licenciatura a partir dos cursos superiores de tecnologia é decorrente da própria natureza educacional da Instituição, que oferece 72 cursos de graduação em tecnologia a partir de dez dos treze eixos tecnológicos previstos pela legislação. Os Catálogos Nacionais, na área da Educação Profissional e Tecnológica, padronizam a nomenclatura dos cursos técnicos de nível médio e dos cursos de graduação em tecnologia e adotam o agrupamento em Eixos Tecnológicos, presentes e equivalentes nos dois níveis e modalidades.

Essa equivalência leva à possibilidade de se considerar a formação de tecnólogo como a graduação de ensino superior que melhor abrangeria os conteúdos disciplinares necessários à formação de um professor de Ensino Técnico. Caberia aqui registrar a grande questão que se coloca quando se trata da formação de professores, ou seja, o aspecto “domínio da matéria que vai lecionar”. Ora, a formação disciplinar propiciada por um curso de graduação em tecnologia habilitaria com muita propriedade o professor nesse aspecto. Por outro lado, o acompanhamento dos egressos indica que um número significativo de tecnólogos tem no ensino ou na educação corporativa uma atividade profissional concomitante.

Pode-se, no entanto, questionar se apenas o domínio do conteúdo e das habilidades a serem ensinadas são suficientes para ensinar. A área educacional tem suas especificidades e exigências quanto a formação e competências tanto para o ensino quanto para a gestão. O simples acréscimo de algumas disciplinas pedagógicas aos cursos de tecnologia não seria garantia de superação do sempre questionado esquema 3+1, bacharelado mais um ano de licenciatura, presente nas licenciaturas tradicionais.

Com essa preocupação, foi construída uma estrutura curricular organizada em torno de quatro dimensões formativas: dimensão tecnológica, dimensão interdisciplinar, dimensão pedagógica e dimensão prática docente, que se relacionam e se complementam num movimento que, partindo da formação tecnológica, vai agregando novos conhecimentos que serão revisitados para a construção dos saberes próprios da prática docente.

Figura 1 – Estrutura curricular do curso de Licenciatura.



Fonte: Os Autores.

A licenciatura proposta apresenta um percurso formativo que integra os conteúdos de formação profissional específica dos cursos de tecnologia a dois outros conteúdos na área das ciências humanas: conteúdos interdisciplinares voltados à gestão de pessoas e organizações e conteúdos pedagógicos voltados à educação profissional, quer seja de natureza escolar, quer de educação corporativa. Vistos no seu conjunto, estariam formando um profissional tecnólogo apto a trabalhar com a cultura de organizações que aprendem e em organizações que ensinam.

Os conteúdos interdisciplinares propostos revisitam conceitos e habilidades usualmente presentes nos currículos dos cursos de tecnologia sobre tecnologia e inovação, gestão do conhecimento, desenvolvimento de pessoas e gestão de projetos, que são trabalhados sob a ótica dos processos produtivos e das organizações. Na licenciatura seriam revisitados tendo como foco a “organização escola” e a necessidade de situá-la no contexto do desafio dos impactos sociais da tecnologia, da gestão dos conhecimentos científicos e tecnológicos, da elaboração e avaliação de projetos acadêmicos, assim como no desenvolvimento dos vários atores internos e externos que interagem na comunidade escolar. A abordagem é necessariamente interdisciplinar, na medida em que retoma conteúdos já presentes na formação do tecnólogo, que serão retrabalhados na área educacional.

Quadro 8 – Disciplinas propostas para o curso de Licenciatura.

<i>Dimensão tecnológica</i>	<i>Curso superior de tecnologia</i>
<i>Dimensão interdisciplinar</i>	Formação de pessoas Sistemas de gestão do conhecimento Pessoas, tecnologias e processos Práticas de gerenciamento de projetos de treinamento

Continua

Dimensão tecnológica	Curso superior de tecnologia
Dimensão pedagógica	Cenários socioeconômicos da educação profissional Identidade de professores e alunos da Educação Profissional Psicologia da aprendizagem na Educação Profissional Planejamento e desenvolvimento de projetos da Educação Profissional Avaliação da aprendizagem na Educação Profissional Avaliação institucional da Educação Profissional Melhores práticas de ensino na Educação Profissional
Dimensão prática docente	Residência pedagógica: – docência supervisionada – estágio supervisionado Encontros formativos: – oficinas temáticas: liderança, comunicação, tecnologias de ensino – oficinas integradoras: docência e estágio supervisionado

Fonte: Os Autores.

Os conteúdos da dimensão pedagógica foram selecionados de forma a oferecer subsídios para as atividades não só de ensino, mas também de gestão de processos educacionais. O foco é a pessoa desse licenciado, a sua identidade num contexto social de mudanças e o seu papel enquanto profissional da educação. A compreensão da organização escola e o domínio de saberes e práticas que permitam um bom desempenho funcional justificam a seleção de conteúdos e habilidades voltados à psicologia da aprendizagem, à gestão, ao planejamento, desenvolvimento, avaliação de processos e projetos, aos métodos de ensino.

A principal característica da licenciatura é permitir a aquisição de novos saberes e práticas, em situação real, por meio do diálogo com profissionais em serviço, não se restringindo à aquisição de conteúdos academicamente organizados. É pedagogia de alternância. É o resgate do caráter formativo do estágio, infelizmente reduzido ao longo dos anos, como uma atividade meramente burocrática de apresentação de atestados. O estágio é um momento de articulação entre as várias atividades formativas e os conhecimentos disciplinares que propicia

a integração dos diferentes componentes da formação: tecnológicos, didáticos e profissionais. Esse momento formativo na licenciatura é denominado dimensão prática docente, em que a residência pedagógica, juntamente com os denominados encontros formativos, objetiva a familiaridade e o domínio das práticas docentes.

A residência pedagógica será realizada numa escola técnica do próprio Centro Paula Souza, previamente selecionada em função dos cursos técnicos que oferece e de localização próxima à Fatec que ofereça licenciatura. As atividades compreendem estágio pelos vários setores da escola (direção, secretaria, laboratórios e oficinas, coordenadorias de curso, atividades complementares, sala de aula) e docência supervisionada. Essas atividades são planejadas, acompanhadas e avaliadas pelo professor formador, especificamente selecionado pela escola para o desenvolvimento dessa função, que faz parte de sua grade de horário. A residência é um momento de individualização da formação.

As situações vivenciadas na residência pedagógica são objeto de discussão, análises e conclusões nas oficinas integradoras, e de sistematização conceitual e desdobramentos didáticos nas oficinas temáticas, denominadas em conjunto de encontros formativos.

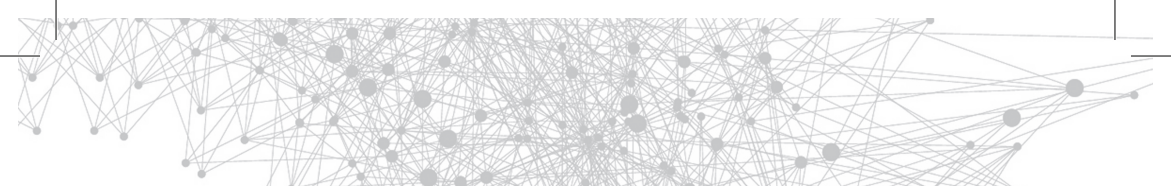
A licenciatura tem caráter transversal, uma vez que envolve tanto as Faculdades de Tecnologia quanto as Escolas Técnicas do Centro Paula Souza, assim como a Unidade de Pós-Graduação. Mescla ensino presencial (o curso de tecnologia e os encontros formativos), ensino a distância (conteúdos interdisciplinares e conteúdos pedagógicos), residência pedagógica (estágio e docência supervisionada), formação em grupo (curso de tecnologia e os encontros formativos) e formação individualizada (ensino a distância e residência pedagógica). As linhas de pesquisa sobre Educação Profissional e Educação Corporativa dos Programas de Mestrado em Sistemas Produtivos e em Educação Profissional constituem-se em fonte geradora de conhecimentos para subsidiar as ações institucionais.

A institucionalização da licenciatura nas Faculdades de Tecnologia torna o Centro Paula Souza um centro de referência e um espaço

formativo específico dentro dos sistemas educacionais capaz de contribuir para a construção da identidade própria do professor de ensino técnico e para a sua profissionalização.

A expansão dos Cursos de Tecnologia, não só no Centro Paula Souza, mas também nas redes pública e privada de instituições de Ensino Superior, sobretudo na última década, pode ser uma oportunidade ímpar para ser repensada também como coadjuvante das políticas de formação de professores da Educação Profissional. Esses cursos podem articular uma formação profissional para a docência, evitando, contudo, soluções simplistas de disciplinas pedagógicas apenas superpostas aos Cursos de Tecnologia. É possível desenvolver uma estrutura curricular em que a dimensão da preparação para o trabalho seja abordada em sua práxis social, incorporando a aprendizagem e o desenvolvimento de competências profissionais também em ambientes empresarias, com foco em treinamento, liderança e formação de equipes.

A experiência do Centro Paula Souza, ao formar gerações de tecnólogos, que sem deixar o mercado exercem também a docência escolar ou atividades de educação corporativa, após receberem a formação pedagógica, aponta para os benefícios da criação da licenciatura: propiciar de forma regular e institucionalizada uma formação pedagógica inicial que permita ao Ensino Técnico contar com professores mais bem qualificados e propiciar ao tecnólogo atuar em uma nova área profissional, tornando essa graduação mais atrativa.



CONSIDERAÇÕES E DESAFIOS

A releitura da história das políticas públicas sobre o Ensino Técnico e o sistema de formação de seus professores indica uma permanente dificuldade de definições no nível da formação, da seleção e do recrutamento de professores que, em última análise, pode ser simplesmente um reflexo do que ocorre no conjunto dos fenômenos mais gerais presentes simultaneamente na educação, na sociedade e na economia.

Nas primeiras décadas dos anos de 1900, refletindo as condições do setor produtivo da época, os estabelecimentos de Ensino Técnico funcionavam muito mais como uma oficina-escola, e os professores eram recrutados diretamente das fábricas e oficinas. O entendimento comum era de que para lecionar bastava a experiência, o saber fazer, não havendo preocupação quanto ao domínio de conteúdos teóricos, conhecimentos técnicos avançados e formação pedagógica. O método imitativo caracterizava o ensino: o aluno aprendia no local de trabalho reproduzindo os saberes dos mestres de ofício.

À medida que o processo de industrialização e de urbanização vai avançando e exigindo novos perfis de profissionais, gradativamente a preocupação com o recrutamento e a formação dos docentes foi se tornando presente na legislação. A partir dos anos 1940 as Leis Orgânicas do Ensino Técnico não só estruturaram essa modalidade de ensino como identificaram a necessidade de os professores receberem formações específicas. A oferta de cursos de Didática foi se tornando uma prática usual. Oferecidos normalmente junto às próprias escolas técnicas, não eram obrigatórios, mas conferiam, aos seus concluintes, preferência para o provimento, a remoção e mesmo a promoção a cargos na rede oficial de ensino. O entendimento comum passou a ser que para lecionar bastava ter formação na área da Didática e experiência profissional.



Nos anos 1960 e 1970 são, sobretudo, a LDB de 1961 e as Leis n.º 5540, de 1969, e 5692, de 1971, que trazem também para o Ensino Técnico o entendimento de que o magistério de um nível de ensino requer a formação de nível imediatamente superior e específica. A licenciatura, que desde então foi a formação adequada para o ensino regular, não o foi para o Ensino Técnico. O entendimento de que a experiência e a formação na área profissional bastavam se mantêm, bem como de que deveria haver uma formação pedagógica especial, embora diferente da licenciatura propriamente dita.

As mudanças políticas e econômicas das últimas décadas evidenciam uma estreita ligação entre o Ensino Técnico e a política de desenvolvimento em geral, e de empregos em particular. Essa tendência refletir-se-á nas reformas da Educação Básica e da Educação Profissional, levando a um tratamento uniforme quanto aos requisitos de formação do professor, ou seja, à exigência de licenciatura.

O fato que sempre sobressai é a constatação de que tanto o Ensino Técnico como seus professores têm especificidades que os diferenciam do conjunto do ensino regular universal e obrigatório. Podem ser destacadas duas: primeiro, os docentes sempre foram antes profissionais, tomado aqui o termo no sentido de se estar ligado ao mundo produtivo e ser retirado do mercado de trabalho, que professores; segundo, a universidade se manteve distante da formação desses docentes.

Pode-se afirmar que as condições de recrutamento e formação dos professores de Ensino Técnico são determinadas pela demanda. É necessário que exista a oferta dessa modalidade de ensino para que se coloque o problema qualitativo e quantitativo dessa demanda, que, por sua vez, tem relação direta com as políticas públicas de profissionalização e emprego, de desenvolvimento econômico e tecnológico. Quando estão em evidência, o Ensino Técnico e a qualificação de seus professores tornam-se igualmente alvo dessas políticas; em períodos de retração do desenvolvimento econômico, são relegados a segundo plano. Da mesma forma, pode-se observar que as escolas técnicas em

períodos de crescimento econômico têm dificuldades para manter seu corpo docente, atraído por oportunidades no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que têm aumento da demanda de alunos que buscam a profissionalização para ingressarem nesse mesmo mercado. Já em tempos de desaceleração da economia os profissionais de mercado buscam no Ensino Técnico uma alternativa de emprego mais estável, enquanto vários alunos o deixam por falta de condições econômicas para se manterem estudando.

A profissionalização e o emprego se constituem nas referências do Ensino Técnico, cuja legitimidade está no entorno da escola, no mercado. O meio econômico e profissional são as suas instâncias de legitimação. A escola técnica tem uma finalidade socioprofissional que deve assumir e não mascarar. Seu papel é permitir o acesso aos saberes e às habilidades tal como requisitados socialmente. Ora, em nossa sociedade altamente tecnológica, a escola deve apresentar uma integração orgânica entre a formação técnica e a formação escolar geral, de modo a estabelecer uma significação cultural com os valores formativos inerentes aos saberes e às práticas dos profissionais a serem por ela formados. Dessa forma, os referenciais do Ensino Técnico são o emprego, a profissionalização e a certificação profissional nos moldes do que é valorizado pelo mercado de trabalho.

O Ensino Técnico enquanto modalidade do sistema educacional mais amplo não só enfrenta as tensões próprias ao contexto educacional, como também reproduz internamente a dicotomia entre o formar para o saber e o formar para o trabalho. É possível observar nas escolas técnicas que o chamado ensino geral constitui um universo relativamente fechado que tende a funcionar a partir de sua própria lógica, cujas finalidades são, em última análise, mais próximas da academia do que do Ensino Técnico, embora convivam dentro dos mesmos muros. Em sua concepção quanto às finalidades da educação, o ensino geral muitas vezes ignora as finalidades profissionais da formação e privilegia as finalidades próprias ao conjunto do sistema escolar: transmis-

são de saberes de origem disciplinar, educação do cidadão e aquisição de uma bagagem cultural geral. Já o Ensino Técnico é sensível a tudo que diz respeito à socialização e à vida profissional futura do aluno, às condições de inserção e conflitos no exercício profissional dentro das empresas e organizações, ou seja, ao papel socioprofissional do ensino. Enquanto o ensino geral tem como foco principal a aprendizagem dos alunos (reforço, ensino diferenciado, avaliação continuada), o ensino profissional é mais focado nas demandas que as empresas têm do aprendizado (estágios, inovação, habilidades, mudanças tecnológicas).

Outro aspecto presente nessa dicotomia decorre das teorias educacionais contemporâneas que reconstruíram os fundamentos dos processos educativos a partir de uma fundamentação individualista, em sintonia com uma orientação pedagógica dominante, que privilegia o indivíduo *dentro* da escola, em vez da sua formação social *por meio* da escola. O *slogan* “o aluno é o centro do sistema educativo” marca a institucionalização desse entendimento. Tal entendimento leva a conceber a educação do aluno centrada nele mesmo, de modo a desconsiderar todas as demandas extraescolares, nelas incluídas aquelas por um futuro trabalho e inserção social e profissional. Haveria, dentro da escola, entre o ensino geral e a formação profissional, uma descontinuidade velada. Um privilegiando na educação a dimensão individual e a valorização da diferença; o outro, a integração de normas sociais e a preparação para o trabalho que constituem uma parte da vida social e profissional dos adultos. É uma realidade que muitas vezes ignora, quando não subestima, todas as formas de saberes e de valores que não fazem parte do patrimônio escolar tradicional, notadamente aquelas do mundo do trabalho.

A partir dessas considerações fica mais fácil compreender por que o questionamento usual sobre a formação de professores para o Ensino Técnico aponta para a dificuldade em se caracterizarem as especificidades desse profissional, bem como a sua identidade, quando analisadas a partir da formação de professores para a educação bási-

ca tal como praticada nas licenciaturas. O desafio maior é definir o que é a profissão de professor de Ensino Técnico e o que a diferencia do professor licenciado da Educação Básica. É comum o encaminhar das discussões num pressuposto da possibilidade de agrupar todos os professores e de se criar uma identidade e uma cultura profissional comuns. Tal caminho, no entanto, tem se mostrado contraditório, uma vez que é usual o entendimento de ser o Ensino Técnico um lócus dentro do sistema educacional com especificidades que o relacionam com o mundo do trabalho e constroem uma identidade própria. A formação dos seus professores remete a questionamentos como: o que é ser um professor de Ensino Técnico nos dias de hoje? Quais devem ser seus saberes e competências? Como se constrói sua identidade?

O encaminhamento de respostas a essas questões fica muitas vezes comprometido em função do contexto das análises. Se oriundo de fóruns com a participação de atores diversos relacionados à Educação Profissional, o resultado são propostas sobre estratégias, práticas e problemas que, embora válidos, não contribuem para a construção de projetos mais elaborados que ofereçam subsídios a políticas de formação mais duradouras. Se os atores são oriundos da academia, esbarra-se no fato de a lógica da pesquisa não ser a mesma da requerida pela formação. Esta pressupõe a urgência de criar mecanismos de ação mais do que de problematização. É, pois, necessário que a contribuição desses atores seja complementar: que os problemas identificados e que demandam estratégias de ação possam ser traduzidos em termos de pesquisa acadêmica que possa contribuir para a sua superação.

O contexto mais amplo dessas questões tem permitido identificar que o processo de construção da identidade do professor de ensino técnico apresenta uma dimensão interna, ou seja, o conjunto de competências disciplinares, didáticas e pedagógicas; uma dimensão externa, que é a percepção da posição social de professor, e uma dimensão transversal e ética, por meio da qual alunos e instituição de ensino atribuem significado e se relacionam com esse professor. Haveria um

modelo de formação desse professor que atendesse a essas dimensões, ou seriam necessários vários modelos, se considerarmos, por exemplo, na dimensão interna, que o Ensino Técnico comporta atividades de ensino disciplinar de conteúdo geral, atividades de ensino disciplinar de conteúdos técnicos, atividades de desenvolvimento de habilidades e atividades em laboratórios e oficinas? A resposta não é simples e nem única.

Nossa experiência com essa questão permite afirmar que a arquitetura de um projeto ou programa de formação não é dedução de um único modelo teórico. É resultado de uma construção apoiada nos diferentes domínios cognitivos e concepções sobre o Ensino Técnico existentes, oriundos da *expertise*, da experiência, da reflexão ou de pesquisa de seus formuladores. O grande desafio é evitar que se caracterize como um apêndice. Para tanto, é preciso que esteja integrado a uma problematização geral dessa formação que permita a apreensão do sentido da identidade e do papel profissional desse professor.

Um projeto de formação deve necessariamente possibilitar a construção da identidade do professor. Nesse sentido, há necessidade de explicitar a posição epistemológica específica das disciplinas técnicas no quadro dos saberes escolares como um todo. A falta dessa contextualização leva os professores do Ensino Técnico, na maioria das vezes, a não se identificarem nem como agentes econômicos, nem como teóricos da ciência básica, nem como distribuidores de informações, nem como professores de segunda linha, nem como simples aplicadores de outros saberes. Oriundos do mercado, sua lógica é a da produção, que necessariamente não corresponde ao que será demandado de um professor. Novas competências deverão ser construídas.

Os saberes e competências de um professor decorrem diretamente das atividades que deve conduzir com seus alunos. De fato, são as atividades profissionais demandadas pelos alunos a referência para estabelecer-las. Nunca é demais afirmar que qualquer que seja o campo disciplinar dos alunos, duas macroatividades se fazem sempre presen-

tes: definir um conjunto de tarefas de preparação e um conjunto de tarefas de realização. Por sua vez, os saberes e competências demandados podem ser observados a partir de três categorias profissionais do exercício do magistério: dominar os saberes e práticas sociais duma profissão técnica a partir de um campo disciplinar definido; definir com precisão as atividades do aluno; preparar e realizar a sua atividade didática no campo disciplinar definido.

Não há necessidade de um ensino magistral em ciências da educação, mas de atividades que favoreçam o acesso a conhecimentos teóricos que permitam a leitura da realidade “Ensino Técnico” (alunos, finalidades, estruturas e organização) e a lógica da organização das atividades pedagógicas (relação escola/mercado de trabalho, gestão das atividades educacionais, teorias de aprendizagem, métodos de ensino).

A formação deve ter como seus objetivos preparar o professor para trabalhar em equipe; organizar um ambiente tecnológico propício à aprendizagem dos alunos; criar e aplicar estratégias de comunicação e ensino; delimitar e redefinir um conteúdo ou habilidade técnica de forma a torná-los um objeto de aprendizagem para o aluno. Ou seja, preparar para as atividades profissionais típicas de um professor: planejar, executar e analisar a sua prática de ensino.

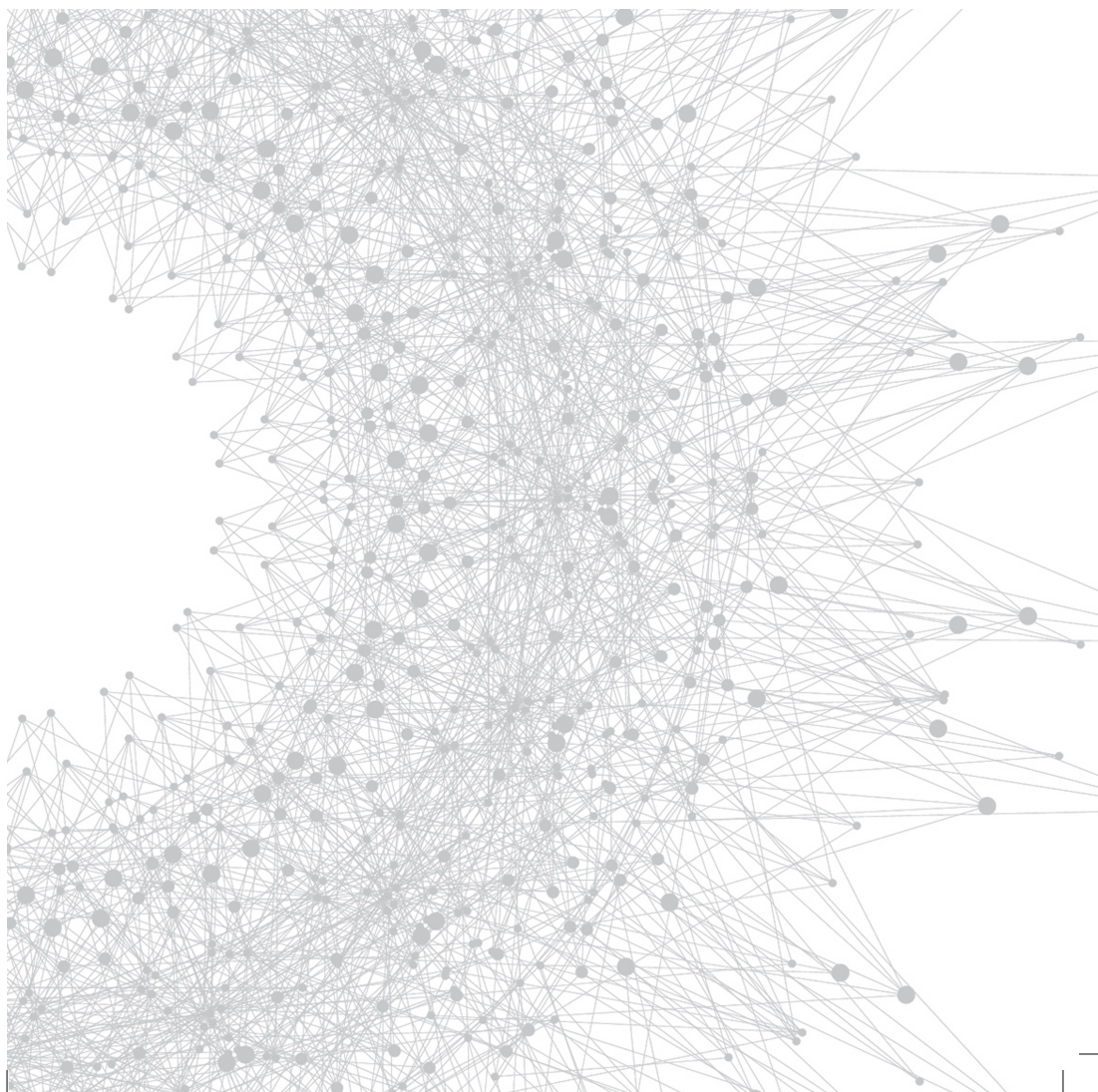
Consideramos que o estágio supervisionado e a prática de ensino — a residência pedagógica — representam um fator importante na formação do professor, uma vez que a reprodução das práticas pedagógicas vivenciadas enquanto aluno constitui o modo mais espontâneo de exercício do magistério. O estágio deve procurar inverter esse foco. Ao observar em tempo real o aluno em suas reações face ao ensinado, poderá o profissional se questionar: como o aluno pode assimilar tudo o que está sendo ensinado, quais informações e condições são requisitos para que compreenda, como lidar com diferentes dificuldades dos alunos de uma classe, o aluno está sendo considerado em sua individualidade? Enfim, como eu me sentiria se fosse o aluno que estou observando?

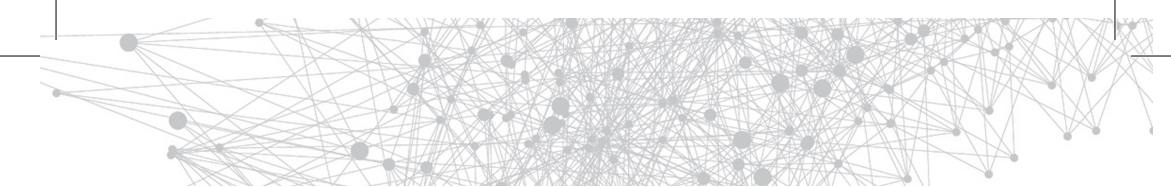
O estágio do professor é um dos componentes e o momento de individualização da formação. O eventual exercício de magistério não deveria justificar sua dispensa. O discurso comum sobre o estágio — não serve para nada, é muito longo, é muito curto — e o fato de aparentemente interromper uma atividade de rotina acadêmica, de transmissão do saber disciplinar, faz que seja considerado uma atividade dispensável. Perde-se assim a oportunidade de enriquecer a própria formação ao não se permitir novas experiências e descobertas de saberes e construção de competências didáticas no diálogo com outros professores. Perde-se a oportunidade de estudar na prática os métodos de ensino aprendidos na teoria e de explorar o papel das relações humanas e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Perde-se a oportunidade de melhor conhecer a escola enquanto uma organização, de forma global e em suas características enquanto instituição: planejamento, gestão, avaliação de resultados, gestão de pessoas e do conhecimento. Perde-se, enfim, a oportunidade de conhecer as condições reais do exercício profissional do magistério. Para que tal não ocorra é importante que seja uma atividade de formação planejada, com finalidade e objetivos definidos, e que a escola onde vai ser realizado seja informada quanto aos resultados esperados, a fim de que possa ser parceira desse processo formativo e cumpra de forma eficaz seu papel.

Formar professores para o Ensino Técnico é uma tarefa em construção. Se a profissionalização e o emprego se constituem nas referências do Ensino Técnico e sua legitimidade está no entorno da escola, no mercado, por que não adotar o mesmo referencial para o professor? Ou seja, uma formação que concilie a necessária bagagem de um profissional familiarizado com a lógica da produção e da demanda do mercado às finalidades sociais do Ensino Técnico. Uma formação que



leve à apropriação das competências pedagógicas. Uma formação que evite modismos didáticos e permita a tomada de consciência das responsabilidades intelectuais e sociais do ser professor. Uma formação, enfim, que propicie ao professor conhecimentos e habilidades para o *“saber ensinar o saber fazer”*.





BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS LEGAIS

Bibliografia

AMADO, G. Ginásio orientado para o trabalho. In: *Subsídios para o estudo do ginásio polivalente*. Brasília: MEC, 1969.

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

FRANCO, C.; SAUERBRONN, P. *Breve histórico da formação profissional no Brasil*. São Paulo: Cenafor, 1984.

FREITAS, A. *A formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio: a experiência do Centro Paula Souza*. 2010. Dissertação (Mestrado em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2010.

FRIEDMAN, G.; NAVILLE, P. *Tratado de sociologia do trabalho*. São Paulo: Cultrix- Edusp, 1973.

GITAHY, M. I. C. O sistema oficina-escola. In: GITAHY, M. I. C. et. al. *Trabalhadores urbanos e ensino profissional*. Campinas, SP: Unicamp, 1986.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU/ MEC, 1974.

PETEROSSY, H. G. *Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Licenciatura técnica, uma proposta alternativa para os cursos de Esquema da Fatec-SP*. São Paulo: Fatec-SP, 1987. mimeo.

_____. *Anotações sobre didática e prática de ensino para o curso de formação de professores*. São Paulo: Ceeteps, 1992.

_____. *A formação dos formadores: pressupostos e reflexão sobre a*

formação de professores para o ensino técnico a partir de uma perspectiva de pedagogia em ato. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

_____. *A formação do professor do ensino técnico*. São Paulo: Loyola, 1993.

_____. Caminhos e tendências da formação de professores. In: FÓRUM DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Anais...* São Paulo: 2010.

PETEROSS, H. G.; ARAÚJO, A. M. Políticas públicas de Educação Profissional: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas públicas em São Paulo. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas: Papirus, 2003.

PETEROSS, H. G.; MENINO, S. E. Caminhos e tendências da formação de professores de educação profissional técnica de nível médio. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. *Universidade e educação básica*. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

PETEROSS, H. G. et al. *Relatório de análise dos Cursos de Esquema*. São Paulo, Cenafor, 1986. minuta datil.

PETEROSS, H. G. et al. *Projeto de cursos regulares de licenciatura plena para as disciplinas específicas do curso técnico industrial*. Brasília: MEC/Sesu/Sesg, 1988. mimeo.

PIMENTA, S. G. *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1988.

ROVAL, E.; PETEROSS, H. G.; MENINO, S. E. Formação do professor do Ensino Técnico: a experiência do Centro Paula Souza. In: I CONGRESSO NACIONAL DAS LICENCIATURAS: CIÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM. *Anais...* São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2007.

SILVEIRA, H. A. *A escola técnica superior*. São Paulo: Superintendência da Educação Profissional e Doméstica, 1940.

Textos legais (em ordem cronológica)

BRASIL. *Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909*. Cria as Escolas de Aprendizes e Artífices.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 2.118-B, de 28 de setembro de 1911*. Dispõe sobre as Escolas Profissionais.

SÃO PAULO. *Lei (SP) n.º 1.635, de 31 de dezembro de 1918*. Cria as Escolas Profissionais de Rio Claro e Franca.

BRASIL. *Lei n.º 3.991, de 5 de janeiro de 1920*. Cria os Cursos de Química e Eletrônica.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 4.101, de 14 de setembro de 1926*. Cria o cargo de Inspetor Especial.

BRASIL. *Decreto n.º 19.560, de 5 de janeiro de 1931*. Cria a Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 4.853, de 27 de janeiro de 1931*. Dispõe sobre as Escolas Profissionais.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 4.929, de 11 de março de 1931*. Dispõe sobre as Escolas Profissionais.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 4.841, de 4 de dezembro de 1931*. Dispõe sobre o funcionamento de cursos profissionais particulares.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 5.425, de 5 de março de 1932*. Introduz alterações nos cursos de aperfeiçoamento do ensino profissional.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 5.884, de 21 de abril de 1933*. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo.

BRASIL. *Decreto n.º 24.558, de 3 de julho de 1934*. Cria a Superintendência do Ensino Profissional.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 6.604, de 13 de agosto de 1934*. Cria a Superintendência de Educação Profissional e Doméstica.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 6.942, de 5 de fevereiro de 1935*. Institui a carreira do magistério técnico profissional.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 7.096, de 10 de abril de 1935*. Estabelece condições para o reconhecimento de diplomas de Cursos Profissionais.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 8.896, de 3 de janeiro de 1938*. Cria a Superintendência do Ensino Industrial.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939*. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942*. Cria o Senai.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942*. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942*. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Secundário.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 6.141, de 28 de dezembro de 1943*. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 15.040, de 19 de setembro de 1945*. Cria os Cursos Pedagógicos do Ensino Industrial.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Primário.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 8.535, de 2 de janeiro de 1946*. Cria a Diretoria do Ensino Comercial e Industrial.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 8.777, de 22 de janeiro de 1946*. Dispõe sobre o registro de professores do Ensino Secundário.

BRASIL. *Lei n.º 1.076, de 15 de junho de 1946*. Regulamenta a matrícula no Ensino Técnico.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946*. Dispõe sobre a Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

BRASIL. *Decreto n.º 27.848, de 2 de março de 1950*. Regulamenta o exercício do magistério nos cursos de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

SÃO PAULO. *Lei (SP) n.º 1.069, de 22 de junho de 1951*. Cria o Departamento do Ensino Profissional.

BRASIL. *Lei n.º 1.821, de 12 de março de 1953*. Dispõe sobre a equivalência de estudos.

BRASIL. *Portaria de 27 de janeiro de 1955*. Institui Comissão Especial.

BRASIL. *Lei n.º 2.430, de 21 de outubro de 1955*. Dispõe sobre o exame de suficiência.

BRASIL. *Decreto n.º 42.054, de 19 de agosto de 1957*. Aprova o regulamento para registro de professores.

SÃO PAULO. *Lei (SP) n.º 3.959, de 9 de agosto de 1957*. Cria o Ipei.

BRASIL. *Lei n.º 3.552, de 16 de fevereiro de 1959*. Dispõe sobre a organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de Ensino Industrial.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 35.070, de 11 de junho de 1959*. Cria Comissão de Estudos sobre reorganização do Ensino Profissional.

SÃO PAULO. *Lei (SP) n.º 6.052, de 3 de fevereiro de 1961*. Dispõe sobre o Ensino Técnico em São Paulo.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 38.643, de 27 de junho de 1961*. Cria os Ginásios Vocacionais.

BRASIL. *Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Decreto n.º 53.041, de 28 de novembro de 1963*. Extingue o CBAI.

SÃO PAULO. *Resolução CEE (SP) n.º 7/63*. Cria o Ginásio Único.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 175/63*. Sobre o artigo 117 da LDB.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 352/64*. Formação do magistério.

BRASIL. *Portaria n.º 174, de 6 de julho de 1965*. Regulamenta os Cursos Especiais de Educação Técnica.

BRASIL. *Portaria n.º 512, de 19 de setembro de 1967*. Dispõe sobre os Cursos Especiais de Educação Técnica.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 12/67*. Cursos Especiais de Educação Técnica no contexto da LDB.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 169/68*. Registro de professor do ensino de Grau Médio.

BRASIL. *Portaria n.º 111, de 19 de fevereiro de 1968*. Regulamenta os Cursos Especiais de Educação Técnica.

BRASIL. *Decreto n.º 50.133, de 2 de agosto de 1968*. Institui o Colégio Integrado.

BRASIL. *Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino Superior e dá outras providências.

BRASIL. *Decreto n.º 63.914, de 26 de dezembro de 1968*. Cria o Premen.

SÃO PAULO. *Deliberação CEE (SP) n.º 36/68*. Regulamenta o funcionamento do Colégio Integrado.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 479/68*. Disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico.

BRASIL. *Portaria n.º 15, de 10 de janeiro de 1969*. Escola de Didática do Ensino Agrícola.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 464/69, de 11 de fevereiro de 1969*. Dispõe sobre o exame de suficiência

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 616, de 9 de junho de 1969*. Institui o Cenafor.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 655, de 27 de junho de 1969*. Estabelece normas transitórias para a execução da Lei n.º 5.540/68.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 749, de 8 de agosto de 1969*. Estabelece normas transitórias para a execução da Lei n.º 5.540/68.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 266/69*. Formação de professores para as disciplinas específicas do Ensino Médio Técnico.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 392/69*. Formação de professores para as disciplinas do Ensino Médio Agrícola.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 632/69*. Conteúdo específico da Faculdade de Educação.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 638/69*. Equivalência dos cursos de formação de professores do Ensino Industrial e do Comercial.

BRASIL. *Portaria n.º 339, de 7 de agosto de 1970*. Normas relativas aos Cursos de Formação de Professores de Disciplinas Específicas do Ensino Técnico.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 74/70*. Formação de professores para as quatro técnicas básicas das artes práticas.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 151/70*. Aprova o plano de formação de professores do Ensino Técnico Industrial.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 337/70*. Currículo mínimo para licenciatura em Ciências Agrícolas.

SÃO PAULO. *Parecer CEE (SP) n.º 406/70*. Formação de professores para o Ensino Técnico Industrial.

BRASIL. *Portaria n.º 432, de 19 de julho de 1971*. Normas relativas aos Cursos Superiores de Formação de Professores de Disciplinas Especializadas para Habilitação do Ensino Médio.

BRASIL. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 111/71*. Formação de professores para as disciplinas especializadas no Ensino Industrial.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 45/72*. Qualificação para o trabalho no ensino de 2.º Grau.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 1.073/72*. Currículos mínimos para a formação de professores das áreas econômicas primária, secundária e terciária.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 1.237/72*. Consulta sobre a necessidade de reconhecimento dos cursos organizados de acordo com a Portaria n.º 432/71.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 358/73*. Registro de professor do Ensino Médio Técnico.

BRASIL. *Indicação CFE n.º 22/73*. Formação do magistério: normas a observar na organização dos cursos de licenciatura.

BRASIL. *Decreto n.º 74.296, de 16 de julho de 1974*. Cria a Secretaria da Mão de Obra.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 31/74*. Registro de professor do Ensino Comercial.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 1.044/74*. Esquema I e a solução permanente da Indicação n.º 22/72.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 2.292/74*. Compatibilização das Portarias 512/67 e 432/71.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 2.478/74*. Sobre o Projeto de Lei n.º 881/72.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 3.775/74*. Consulta sobre o curso de formação e aperfeiçoamento de professores do Ensino Comercial.

BRASIL. *Lei n.º 6.297, de 15 de dezembro de 1975*. Dispõe sobre o treinamento nas empresas.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 76/75*. Estabelece normas para a implantação do Ensino de 2.º Grau.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 1.092/75*. Consulta sobre professores para cursos profissionalizantes.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 1.896/75*. Consulta sobre a continuação de estudos para professores.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 4.873/75*. Formação pedagógica das licenciaturas.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 4.417/76*. Fixa o currículo mínimo do Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2.º Grau.

BRASIL. *Portaria n.º 790, de 22 de outubro de 1976*. Dispõe sobre o registro em habilitações, disciplinas ou áreas.

BRASIL. *Resolução CFE n.º 3, de 25 de fevereiro de 1977*. Dispõe sobre o Curso de Graduação de Professores da Parte de Formação Especial do Currículo do Ensino de 2.º Grau.

BRASIL. *Portaria n.º 396, de 28 de julho de 1977*. Curso de Licenciatura Plena de Formação Especial de Professores de 2.º Grau.

SÃO PAULO. *Indicação CEE (SP) n.º 5/77*. Institui no sistema estadual de ensino de São Paulo a Formação Profissionalizante Básica.

SÃO PAULO. *Parecer CEE (SP) n.º 77/77*. Dispõe sobre a Formação Profissional

BRASIL. *Lei 6.545/78, de 30 de junho de 1978*. Atribui aos Centros Federais de Educação Tecnológica a formação de docentes para o Ensino Técnico.

BRASIL. *Portaria 12/78*. Dispõe sobre a habilitação em Química Aplicada.

BRASIL. *Resolução CFE n.º 12 de 1978*. Dá nova redação à Resolução n.º 3/77.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 2.127/78*. Possibilidade de diplomados no regime especial cursarem licenciatura.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 2.162/78*. Curso de Graduação de Professores de Formação Especial.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 45/79*. Plano de curso emergencial.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 486/80*. Consulta sobre os diplomas dos Cursos de Formação.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 867/80*. Registro de professores diplomados na forma do Esquema I.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 1.004/80*. Necessidade de autorização prévia do CFE para o funcionamento dos Cursos de Esquema.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 1.092/80*. Adaptação dos Cursos de Formação à Resolução n.º 3/77.

BRASIL. *Resolução CFE n.º 1, de 24 de fevereiro de 1981*. Dispõe sobre a adaptação dos cursos previstos.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 75/81*. Alteração do Decreto n.º 70.929/72 sobre registro de diplomas.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 545/81*. Consulta sobre o Curso de Formação de Professores.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 869/81*. Consulta sobre a interpretação do artigo 9.º da Resolução n.º 3/77.

BRASIL. *Portaria n.º 299, de 26 de maio de 1982*. Dispõe sobre a organização dos Cursos de Esquema I e II e dos de Licenciatura Plena.

BRASIL. *Resolução CFE n.º 7, de 7 de outubro de 1982*. Torna opcional a formação de professores da parte especial do currículo do ensino de 2. Grau por via dos Esquemas I e II ou da licenciatura plena.

BRASIL. *Lei n.º 7.044, de 19 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692/71.

BRASIL. *Indicação CFE n.º 2/82*. Propõe medidas para esclarecer questões relacionadas aos Cursos de Formação de Professores.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 330/82*. Organização dos Cursos de Esquema.

SÃO PAULO. *Deliberação CEE (SP) n.º 29/82*. Implantação da Lei n.º 7.044/82 em São Paulo.

BRASIL. *Portaria n.º 35, de 27 de novembro de 1985*. Estabelece instruções para a expedição do registro profissional dos professores e especialistas em educação.

BRASIL. *Indicação CFE n.º 52/85*. Progressividade na implantação do Ensino de 1.º e 2.º Graus.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 330/85*. Autorização para o funcionamento do Curso de Formação.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 161/86*. Reformulação do Curso de Pedagogia.

BRASIL. *Parecer CFE n.º 332/86*. Enquadramento da titulação para fins de concurso.

BRASIL. *Portaria n.º 66, de 6 de fevereiro de 1987*. Transfere a delegação de competência para ministrar cursos do Cenafor para a Sesg.

BRASIL. *Portaria Sesu/Sesg/MEC n.º 355/87*. Institui Grupo de Trabalho para elaborar proposta de licenciatura para o magistério do Ensino Técnico.

BRASIL. *Parecer CNE n.º 632/89*. Sobre licenciatura para o Ensino Técnico Industrial.

BRASIL. *Lei n.º 6.565/89*. Reorganização de Escolas Técnicas Federais.

BRASIL. *Parecer n.º 31/91*. Sobre licenciatura para o Ensino Técnico.

SÃO PAULO. *Decreto (SP) n.º 34.032 de 23 de outubro de 1991*. Transfere as Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo da Secretaria da Educação para a Secretaria de Ciência e Tecnologia.

BRASIL. *Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 96*. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Decreto n.º 2.208/97*. Dispõe sobre o Sistema de Educação Profissional e Tecnológica.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2/97*. Cria os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio.

BRASIL. *Parecer CEE 70/ 1998*. Autoriza o Centro Paula Souza a oferecer o Programa Especial de Formação de Docentes para as Disciplinas de Educação Profissional de Nível Médio.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 16/99*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 4/99*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

SÃO PAULO. *Deliberação CEE (SP) n.º 10/99*. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo da educação básica e da educação profissional de nível técnico, no sistema de ensino do Estado de São Paulo.

BRASIL. *Lei n.º 10.171/2001, de 5 de janeiro de 2001*. Institui o Plano Nacional de Educação.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 29/2001*. Formação de professores de ensino técnico em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n.º 37/2002*. Manifestação sobre consulta do Senai sobre formação de professores.

BRASIL. *Decreto n.º 5.154/2004, de 23 de julho de 2004*. Regulamenta os artigos 36, 39 e 41 da LDB n.º 9.394/96 e revoga o Decreto n.º 2.208/97.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 1/2006*. Retoma normas estabelecidas pela Resolução n.º 2/97.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 5/2006*. Formação de professores de ensino técnico em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

SÃO PAULO. *Parecer CEE (SP) n.º 457/2007*. Autoriza o Centro Paula Souza a oferecer o Programa Especial de Formação de Professores.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n.º 1/2008*. Dispõe sobre a habilitação para a docência no Ensino Técnico.

BRASIL. *Lei n.º 11.741/ 2008*. Dá nova redação ao artigo 39 da LDB n.º 9.394/96.

SÃO PAULO. *Parecer CEE (SP) n.º 450/2008*. Aprova a instituição do Programa Especial de Formação Pedagógica para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional a ser oferecido pelo Centro Paula Souza.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 7/2009*. Manifestação sobre consulta da Fiocruz sobre formação de professores.

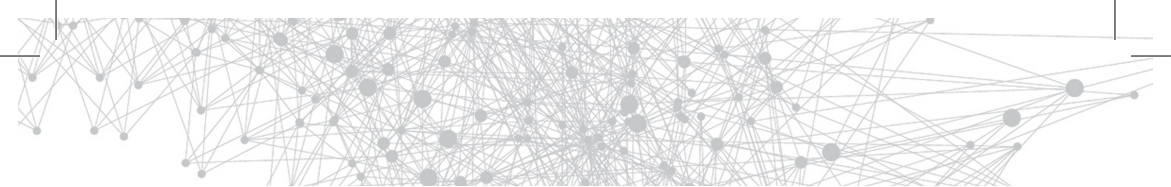
SÃO PAULO. *Deliberação CEE (SP) n.º 106/2011*. Dá ao Ceeteps prerrogativas de autonomia universitária.

Ceeteps. *Parecer CD n.º 24/2012*. Autoriza o oferecimento do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio.

Ceeteps. *Parecer CD n.º 31/2014*. Autoriza o oferecimento do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, na modalidade de Ensino à Distância EaD), no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n.º 2/2015*. Dispõe sobre a regulamentação da formação pedagógica inicial e continuada de professores da Educação Básica.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n.º 2/2015*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Pedagógica inicial e continuada de Professores da Educação Básica.



APÊNDICE 1

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a exemplo dos demais ramos de educação, teve ao longo dos anos e das legislações nomenclaturas diferentes.

As Leis Orgânicas do Ensino da década de 1940 utilizam “Ensino Profissional” e “Ensino Técnico”, com o cuidado de sempre explicar a terminologia, em que o adjetivo “técnico” tem sentido restritivo de modalidade para designar escolas e cursos específicos diferentes dos do ensino regular geral.

A Lei n.º 4.204/61 chama a educação secundária no geral de “educação de grau médio” e seu último ciclo de “colegial”, dividindo-o em cursos “secundários” (clássico e científico), cursos “técnicos” (industrial, comercial e agrícola) e de “formação de professores” (curso Normal), ou também “ensino técnico de grau médio”, “ensino secundário” e “ensino de magistério”.

Na Lei n.º 5.692/71 a nomenclatura geral para a educação secundária é “Ensino de 2º Grau” com “habilitação profissional”.

A LDB, Lei n.º 9.394/96, ao criar um sistema educacional dividido em ramos de educação básica, educação superior e educação profissional, adotou a expressão “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. O Decreto n.º 2.208/97, que regulamentou os artigos sobre educação profissional da LDB, usa a expressão “Educação Profissional de Nível Técnico”, mas foi revogado. O Decreto n.º 5.154/04 e a Lei n.º 11.741/08, atualmente em vigor, adotam a terminologia “Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.



APÊNDICE 2

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Cee-
teps) é uma autarquia de regime especial do Governo do Estado de
São Paulo, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia, Desenvol-
vimento e Inovação. Criado em 1969, tem sólida tradição na área da
Educação Profissional e Tecnológica.

O Ceeteps é, isoladamente, uma das principais instituições de ensi-
no nacional na oferta de Educação Profissional e Tecnológica em seus
diversos níveis: qualificação básica, ensino médio, ensino técnico, gra-
duação, pós-graduação e formação de professores para o ensino técnico.

Em razão da sua abrangência e complexidade, constitui-se, mais
do que em uma instituição, em um sistema de ensino, com 220 esco-
las técnicas e 66 faculdades de tecnologia presentes em 296 municí-
pios do Estado de São Paulo. O Centro Paula Souza atende cerca de
213 mil alunos no ensino médio/técnico e 77 mil no ensino superior
tecnológico, com uma rede de unidades que se estende por todo o
Estado de São Paulo. Conta com um quadro de cerca 13 mil professo-
res e 5 mil funcionários acadêmicos e administrativos, Sua estrutura
organizacional acadêmica compreende a Superintendência (reitoria)
e três Unidades de Ensino (pró-reitorias): Unidade de Ensino de Pós-
Graduação, Extensão e Pesquisa; Unidade de Ensino de Graduação;
Unidade de Ensino Médio e Técnico.

Seus cursos, com vocação regional, contemplam diversas áreas da
Tecnologia, tais como: Ambiente, Saúde e Segurança; Apoio Educa-
cional; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospi-
talidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produ-
ção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial e
Recursos Naturais. Oferece 65 cursos superiores de tecnologia e 97
diferentes habilitações nas escolas técnicas.

O Ceeteps, em seus 47 anos de existência, tem desempenhado
um papel estratégico para o processo de inovação e melhoria da qua-

lidade dos processos produtivos, ao formar gerações de profissionais altamente qualificados e familiarizados culturalmente com as mudanças desencadeadas pelos avanços tecnológicos e organizacionais das últimas décadas.

O diferencial da instituição é o seu compromisso com as políticas de desenvolvimento socioeconômico do Estado de São Paulo, bem como o seu alinhamento às demandas do setor produtivo. Seu maior desafio é responder de forma inovadora às mudanças de cenários.

Num primeiro momento de sua atuação, na década de 1970, tendo por foco as políticas públicas de desenvolvimento econômico, suas ações resultaram na criação de um modelo pioneiro de ensino superior, com cursos inovadores que apresentavam currículos flexíveis, tanto em termos de abordagem dos conhecimentos científicos e tecnológicos como em termos de estrutura organizacional e corpo docente, voltado à formação e colocação no mercado de trabalho de um novo perfil de profissional, o tecnólogo, se antecipando, em algumas áreas, à própria demanda do setor produtivo e às políticas públicas de formação profissional do início do século XXI. Da mesma forma inovou ao criar, em 1977, o Curso de Formação de Professores (Esquemas I e II) para as disciplinas profissionalizantes do então Ensino de 2º Grau, curso esse que manteve por vinte anos de forma regular, com processos seletivos semestrais, até 1997, formando gerações de docentes para esse nível de ensino. A partir de 1998 substitui os Cursos de Esquema pela oferta periódica de Programas Especiais de Formação para seus próprios docentes.

Nos anos de 1980, por iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, passou a atuar também no nível médio de ensino, incorporando num primeiro momento seis Escolas Técnicas da rede estadual. O processo de transferência de escolas técnicas é concluído em 1993, com a incorporação de toda a rede de escolas técnicas estaduais (93 escolas) e, desde então, o Ceeteps é o responsável pela Rede Estadual de Ensino Técnico do Estado de São Paulo.

A ação institucional, a partir dos anos 2000, ganhou novas fronteiras ao adotar uma política de oferta da Educação Profissional e Tecnológica em todos os níveis, com a criação de novas unidades de ensino, novos cursos e uma diversificação curricular sem precedentes na história da instituição. A oferta de cursos e níveis de ensino se ampliou de forma a contemplar, com o credenciamento em 2002 de um Programa de Mestrado Profissional em Tecnologia, todas as modalidades e níveis de formação profissional, ou seja, a qualificação básica, o ensino médio, o ensino técnico, o ensino técnico integrado ao médio, o ensino médio a distância (EaD), o ensino superior de graduação, a formação de professores, a pós-graduação. Sempre com a opção pela modalidade profissional em virtude da vocação natural da instituição, dois outros Programas de Mestrado foram credenciados: Gestão e Tecnologia em Sistemas Produtivos, em 2012, e Educação Profissional, em 2015, de forma a possibilitar o desenvolvimento de um corpo técnico que domine a linguagem e a cultura científica e tecnológica, condição para que haja o diálogo e a colaboração entre o setor produtivo e o acadêmico e a garantia de um ensino de qualidade.

Se o desafio apresentado à Instituição foi, inicialmente, o de formar dentro de uma perspectiva de desenvolvimento de tecnologias e inserção de profissionais no mercado de trabalho, novos desafios hoje se impõem. As inovações tecnológicas, as mudanças na organização das empresas e do comércio mundial permitem projetar uma nova sociedade e o tipo de respostas que ela espera dos sistemas de ensino e formação em futuro próximo, ou seja, a aprendizagem ao longo da vida.

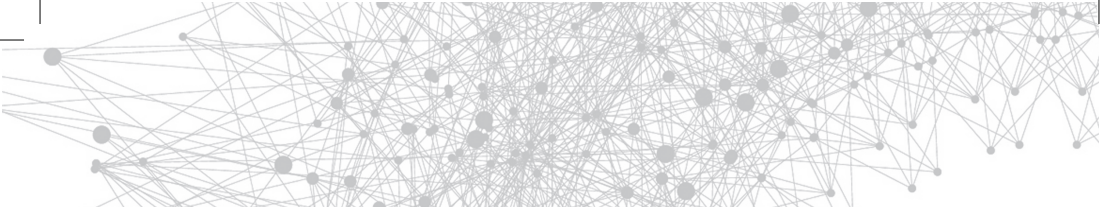
O Ceeteps desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento econômico e da inclusão social no Estado. Na medida em que captam as demandas das diferentes regiões paulistas, suas Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) formam profissionais capacitados para atendê-las. No aspecto de inclusão social, a maioria dos alunos matriculados nessas unidades (cerca de 80% nas Etecs e 70% nas Fatecs) é oriunda da rede pública



de ensino. Seus cursos têm se constituído em espaços de inserção e ascensão social, uma vez que possibilitam a seus ex-alunos o ingresso e a permanência no setor moderno e competitivo da economia. Dados do Sistema de Avaliação Institucional apontam que 92% dos formados pelas Fatecs e 79% dos técnicos formados pelas Etecs estão empregados em até um ano após a conclusão do curso.

Por fim há que se fazer alusão à inserção societária do Centro Paula Souza, que se traduz em acordos de parceria e convênios com o poder público local e o meio empresarial. A destacarem-se as parcerias com as Prefeituras Municipais para instalação das Fatecs e Etecs, que possibilitaram a criação de uma rede de ensino capilarizada que atende a todo o Estado em projetos de interesse local; a inserção de iniciativas de inovação, dentro da agenda da Secretaria Estadual de Desenvolvimento, Ciência e Tecnologia, como Arranjos Produtivos Locais (APLs) e Parques Tecnológicos; termos e acordos de cooperação com municipalidades, empresas, órgãos públicos e instituições internacionais.



An abstract graphic at the top of the page consisting of a dense web of thin grey lines connecting numerous small grey dots of varying sizes. The dots are more concentrated in the center and become sparser towards the edges.

*A formação do **formador***

*Helena Gemignani Peterossi
Sergio Eugenio Menino*

A second abstract graphic at the bottom of the page, similar to the one at the top, featuring a complex network of grey lines and dots. This graphic is more spread out horizontally, with lines extending further to the right edge of the page.











