

## PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (SÉCULOS XX-XXI)

Iaponira da Silva Rodrigues | Francisco das Chagas Silva Souza

### RESUMO

Historicamente, as iniciativas em prol da formação de professores para a Educação Profissional foram parcas e descontínuas, como assinalam os pesquisadores da área. Baseado nisso, esse artigo tem como objetivo realizar uma revisão acerca da trajetória das ações tomadas pelo poder público brasileiro, no século XX, voltadas para a formação dos docentes que iriam atuar ou já atuariam na Educação Profissional. Trata-se de uma pesquisa exploratória, na qual, mediante um levantamento bibliográfico, oferecemos uma visão panorâmica do objeto de pesquisa: a trajetória da formação de professores para a Educação Profissional. Assim, a pesquisa contribui para o campo da formação docente e, mais especificamente, para a história da Educação Profissional no Brasil, um tema carente de maior aprofundamento histórico.

**Palavras-chave:** Educação Profissional. Formação docente. História da educação.

## PERCURSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL (SÉCULOS XX-XXI)

### 1 INTRODUÇÃO

O ensino de profissões, ou de “ofícios”, faz parte da realidade brasileira desde o estabelecimento da colonização portuguesa. Ela se desenvolvia, muitas vezes, de forma assistemática, nos engenhos, por exemplo, ou sistemática e regulamentada pelas Corporações de Ofícios. No Império, o ensino profissional ficou, em alguns casos, a cargo de escolas e oficinas criadas pelo estado, mas, a maioria das instituições onde se ensinavam os ofícios eram mantidas instituições filantrópicas. Portanto, o peso do preconceito que recaía sobre os trabalhos manuais relegava o ensino profissional aos setores desprestigiados da sociedade. As escolas eram mais obras de caridade que instituições de ensino (CUNHA, 2005a).

Esse quadro só foi alterado com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, as quais, apesar de ainda possuírem o viés assistencialista, apresentavam-se como uma política organizada pelo governo federal voltada para o ensino profissional. Entretanto, apesar desse avanço, uma questão se colocava: como e onde seria a formação dos professores que iriam ministrar aulas nessa e em outras instituições voltadas para esse tipo de ensino? Mesmo depois de um século, essa questão ainda é objeto de debates na academia.

Este artigo tem como objetivo realizar um histórico, ainda que breve, das ações do poder público, ao longo do século XX, relacionadas à formação de docentes para atuar (ou que já atuam) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), uma das modalidades de educação e ensino presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96.

Portanto, trata-se de uma pesquisa exploratória, na qual, mediante um levantamento bibliográfico, oferecemos uma visão panorâmica do objeto de pesquisa: a formação de professores para a Educação Profissional no século XX. Acreditamos, com isso, compreender o porquê das críticas dos estudiosos da área, para quem as iniciativas em prol da formação de professores para a Educação Profissional foram parcas e descontínuas.

### 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EPT: LIMITAÇÕES E DESAFIOS

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices, pelo governo Nilo Peçanha, em 1909, trouxe, logo em seguida, a necessidade de formar professores para lecionar nesta e em outras instituições com finalidades semelhantes. Essa preocupação também era sentida no estado do Rio de Janeiro, haja vista a parceria entre a União e a Prefeitura do Distrito Federal para a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, por meio do Decreto nº 1.880, de 11 de agosto de 1917.

A Escola Normal de Artes e Ofícios foi inaugurada oficialmente em 9 de novembro de 1918, porém, seu funcionamento só ocorreu a partir de 11 de agosto de 1919. A princípio, esta escola teve dupla finalidade: “preparar professores, mestres e contramestres para estabelecimentos de ensino profissional, assim como professores de trabalhos manuais para as escolas primárias da municipalidade [...]” (CUNHA, 2005b, p. 83).

Todavia, em 1919, André Gustavo Paulo de Frontin, ao assumir a prefeitura do Distrito Federal, realizou uma inspeção na escola e, sob o argumento de que essa instituição seria onerosa, transferiu-a para a esfera federal. Tal iniciativa atendia, de um lado, as inquietações postas pelo prefeito Paulo Frontin, e, do outro, a carência de formação de professores para atuar nas Escolas de Aprendizes Artífices. Assim, em 27 de novembro de 1919, foi celebrado o acordo final

de transferência da administração da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás para a esfera federal.

Nessa escola, inicialmente, só era admitido o ingresso de candidatos do sexo masculino, vindo a se tornar mista a partir de 28 de outubro de 1921, com a criação da Secção de Prendas e Economia Doméstica, voltada para o público feminino. De acordo com Fonseca (1961), a presença feminina nos quadros da escola foi marcante, terminando, mais tarde, por predominar a formação de professores para lecionar em escolas primárias e em cursos de Datilografia, Estenografia, Moda e Economia Doméstica.

A escola conferia os diplomas aos seus formandos de duas maneiras: para aquele aluno ou aluna que concluisse o quinto ano (de acordo com a especialização escolhida), o diploma de mestre aos 17 anos; para aquele aluno ou aluna que, diplomado mestre, concluisse o sexto ano, o diploma de professor aos 18 anos. Para ambos os casos havia ainda, a exigência de uma prova didática.

Durante seus vinte anos de funcionamento, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás foi bastante questionada em razão de sua real finalidade, haja vista ter sido concebida como um espaço para a formação de mestres para as oficinas escolares, o que não veio a se concretizar, devido à forte presença feminina e à consolidação dos cursos voltados para esse público específico.

Diante desses problemas e do acelerado processo de industrialização da Era Vargas, a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Brás, por não atender às exigências do setor industrial, teve o seu fechamento em 1937. O prédio deu lugar à Escola Técnica Nacional, instituída pelo Decreto Lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, e tinha como finalidades a formação de artífices, mestres e técnicos para a indústria nacional, em crescimento, e a preparação de pessoal docente e administrativo para o Ensino Industrial. Esse ramo de ensino teve as bases de funcionamento e regime estabelecidos pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

Em se tratando da formação de professores, a Lei Orgânica do Ensino Industrial instituiu o ensino pedagógico, abrangendo os cursos de Didática e o de Administração do Ensino Industrial. No primeiro, eram estudadas as disciplinas de Psicologia Educacional, Orientação e Seleção Profissional, Metodologia e História da Indústria e do Ensino Industrial. No segundo, as disciplinas de Administração Educacional, Administração Escolar, Orientação e Seleção Profissional, Orientação Educacional e História da Indústria e do Ensino Industrial (FONSECA, 1961, p. 275-276). Embora tenha sido criado em 1942, somente em 1952 teve início o funcionamento do curso de Didática. Importa salientar que a procura de candidatos para lecionar nos cursos pedagógicos foi prejudicada pelas restrições impostas pela Lei 4.127/42, haja vista que esta estabelecia que só poderiam cursá-los ex-alunos dos cursos técnicos ou de mestría.

Em 13 de fevereiro de 1946, o Ministério da Educação e Saúde Pública, firmou, com os Estados Unidos, um acordo de cooperação educacional que possibilitava a aproximação entre os países, o intercâmbio de educadores, de ideias, de experiências, estratégias e métodos pedagógicos. Também estava prevista a formação de uma comissão para implementar e executar o acordo de cooperação educacional. Nascia a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI.

Em princípios de 1947, a CBAI promoveu o primeiro curso de aperfeiçoamento para os professores e técnicos do Ensino Industrial, executado em dois momentos: no primeiro, os professores e técnicos selecionados realizaram estudos da língua inglesa, de conhecimentos gerais e técnicos e sobre o contexto socioeconômico brasileiro. No segundo, os professores e técnicos, aprovados na primeira fase, seguiram para aperfeiçoamento nos Estados Unidos.

Paralelamente à ida dos professores e técnicos ao exterior, a CBAI empreendeu também cursos de aperfeiçoamento para professores em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Em junho de

1948, findou o acordo de cooperação educacional firmado em 1946, sendo este prorrogado em anos seguintes (1948, 1951 e 1955).

Após onze anos de trabalhos, a CBAI reavaliou os rumos de sua atuação e percebeu a necessidade de se estabelecer uma relação mais próxima com as escolas da rede e também de superar um tipo de atuação menos burocrático/administrativa em favor de uma intervenção de caráter mais técnico-pedagógica. Nessa direção, em 1957, foi instalado em Curitiba-PR, o Centro de Pesquisas e Treinamento de Professores, que oferecia cursos de aperfeiçoamento para docentes de diferentes especialidades e oriundos de diversas localidades do país.

Convém ressaltar que mesmo antes do funcionamento dos Cursos Pedagógicos da Escola Técnica Nacional e dos de aperfeiçoamento promovidos pela CBAI, houve outras iniciativas importantes para formação de professores para a EPT, dentre elas destacamos a criação da Escola Normal de Artes e Ofícios em Araraquara, da Escola Profissional Feminina Carlos Campos e do Instituto Pedagógico do Ensino Industrial ambos na Capital Paulista, e ainda do Curso Normal-Profissional das Escolas Femininas Fluminenses no Rio de Janeiro.

A partir da década de 1960, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passa a regular o exercício do magistério na EPT, emitindo, por meio de portarias, as normas e exigências para o registro de professores para lecionar nessa modalidade. No ano seguinte, a LDB, Lei nº 4.024/61, estabeleceu, em seu artigo 59, a separação entre os locais de formação dos professores do Ensino Médio (Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras) daqueles destinados aos professores do Ensino Técnico (cursos especiais de educação técnica).

Dois aspectos são merecedores de destaque com relação a esse artigo da LDB de 1961. O primeiro, diz respeito à dualidade também na formação de professores, haja vista que esta estabelece locais de formação diferentes para professores de um mesmo nível de ensino. Dessa forma, a dualidade presente nos tipos de escolas ofertadas aparece também, pela via legal, na separação dos espaços destinados à formação de professores. Na forma da Lei, Ensino Médio propedêutico e Ensino Técnico são tratados de forma distinta e independente, como se não fossem ambos pertencentes ao mesmo nível.

O segundo destaque que damos ao artigo 59 da Lei 4.024/61 diz respeito à adjetivação dada à EPT, pois, novamente, a legislação brasileira dava aos cursos de formação de professores da área profissional um tratamento “especial”. Tal situação vai se repetir e, até mesmo, se perpetuar na historicidade dessa modalidade, como destaca Machado (2013, p. 350): “até hoje a referência mais forte que se tem é a de que a formação docente para a educação profissional deve se dar em cursos especiais”.

Em 1968, o MEC, por meio da Portaria nº 111/68, definiu que os cursos especiais destinavam-se à formação de professores para as disciplinas específicas e que poderiam cursá-los tanto aqueles que possuíam diploma de nível superior, quanto aqueles que possuíam diploma de nível técnico. Mas, para estes últimos, havia a exigência de ter, em seu currículo, a formação na disciplina a qual se candidatavam a lecionar. Além disso, a Portaria determinava a duração mínima dos cursos especiais em 700 horas.

Também em 1968, o Conselho Federal de Educação (CFE) tentou, através da aprovação do Parecer nº 479, minimizar a cisão que havia entre a formação de professores para o Ensino Médio e a formação para o Ensino Técnico, estabelecendo que, na formação para as disciplinas específicas dos cursos técnicos, era obrigatório o cumprimento de um currículo mínimo, bem como a mesma duração prevista para os do Ensino Médio que foi dada pelo Parecer nº 262/62. Significava, portanto, a adoção do esquema “3 + 1”, sendo três anos para o núcleo comum e um para a parte profissional.

A Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) imprimiu maiores exigências para o magistério de 2º grau, estabelecendo, em seu Artigo 30, que a formação de professores para esse grau deveria se dar em cursos de nível superior para disciplinas gerais ou técnicas. Porém, por

falta de condições objetivas para o cumprimento desse dispositivo, no ano seguinte, o Decreto Lei nº 464/69, em seu artigo 16, flexibilizou a determinação anterior: enquanto não houvesse um número suficiente de professores e especialistas para cumprir a lei, “a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação” (BRASIL, 1969).

Em se tratando da questão da formação de professores para o Ensino Técnico, era grande o contingente de professores em situação irregular perante as exigências da lei para o exercício do magistério nessa modalidade. Para suprir essa defasagem, foi instituída, por meio do Decreto Lei nº 616/69, a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para Formação Profissional (CENAFOR), diretamente ligado ao MEC, tendo como objetivos, de acordo com o artigo 3º, preparar, aperfeiçoar, especializar e qualificar professores de disciplinas específicas de cursos profissionalizantes e de educação para o trabalho.

Outra proposição importante do MEC foi a criação, por meio da Portaria Ministerial nº 339/70, dos cursos emergenciais conhecidos como “Esquemas I e II”. O Esquema I era destinado à complementação pedagógica de portadores de diplomas de nível superior, enquanto que o Esquema II era destinado aos portadores de diploma técnico industrial de nível médio. Para estes últimos, além das disciplinas do Esquema I eram necessárias também disciplinas de conteúdos correlativas.

Em 1970, o Parecer CFE nº 74/70 estabeleceu que os cursos de formação para o ensino técnico deveriam ter 1600 horas/aula a serem integralizadas em nove meses. Para os candidatos que tivessem diploma de formação técnica, o curso poderia ser reduzido para 800 horas/aula a ser integralizado em cinco meses. (MACHADO, 2013).

Na década de 1970, houve outras iniciativas objetivando o planejamento da formação de professores para a Educação Profissional, mas os Esquemas I e II vigoraram até que a Portaria nº 396/77 criou a licenciatura plena para a formação especial de 2º grau, paralelamente com a Resolução nº 3/77, que fixava o currículo mínimo para essa graduação e também determinava que as instituições de ensino, onde era ofertados os referidos esquemas, fizessem, no prazo máximo de três anos, as adaptações necessárias para a transformação destes em licenciaturas.

Diante das dificuldades enfrentadas para a implantação da licenciatura, e considerando o prazo dado pela Resolução, foi instituído pelo Parecer nº 47/79, o Plano de Curso Emergencial para a Formação de Professores para as Disciplinas Especiais nos termos da Portaria nº 396/77.

A profissionalização compulsória, instituída pela Lei 5.692/71, gerou uma demanda por formação de professores para as disciplinas especializadas e muitas instituições de ensino superior demonstraram interesse nessas ofertas emergenciais. Por isso, mais tarde, o CFE foi obrigado a fazer algumas alterações e adaptações nos termos da Resolução nº 3/77 que foram estabelecidas pelo CFE no Parecer nº 1.092/80 e na Resolução nº 1/81.

A nova LDB (Lei nº. 9.394/96) não trouxe avanços significativos em relação à formação de professores para a Educação Profissional. Há, nessa lei, uma omissão a propósito do tema, deixando a formação do professor do Ensino Técnico carente de regulamentação. Em 1997, o Decreto nº 2.208/97, hoje revogado, suscitou muitas críticas quanto à maneira como foi tratada a formação de professores para as disciplinas técnicas. Nele fica claro que, na seleção dos professores, a formação advinda da experiência prática é mais valorizada do que aquela construída em bases mais teórico-pedagógicas (MACHADO, 2013). A prevalência da dimensão prática sobre a teórico-pedagógica está claramente expressa no Artigo nº 9:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço,



através de cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica (BRASIL, 1997, grifo nosso).

Também em 1997, o CNE regulamentou, por meio da Resolução nº 2/97, os Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, objetivando formar aqueles que possuísem diploma de curso superior para o exercício da docência. A Resolução também definiu que a carga horária mínima admitida seria de 540 horas, incluindo as partes teóricas, que poderiam ser oferecida à distância, e práticas, que, nos termos dessa Resolução, passaram a ter duração de 300 horas. Isso representou um decréscimo em comparação ao que estava posto anteriormente como carga horária para os cursos especiais de formação de professores para a Educação Profissional.

Sob essa ótica, o papel do professor seria o de instrumentalizar os alunos com técnicas laborais acríicas, contribuindo fortemente para manutenção do *status quo* vigente. Daí se justifica que, nesse período, as políticas de formação de professores não tenham sido colocadas como prioridade. As poucas iniciativas nesse campo foram regulamentadas e/ou normatizadas por meio de programas de caráter emergenciais e, por isso, não avançaram.

A partir do primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, inaugura-se um novo momento para a EPT. Foi revogado o Decreto 2.208/07, e, em 2005, foi promulgada a Lei nº. 11.195/05 que instituiu a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país que, no governo anterior havia passado por um momento de estagnação e sucateamento em benefício de uma concepção privatista do ensino. Com essa Lei, lança-se, em nível nacional, um plano para expandir e interiorizar a EPT em todo o país.

Essa expansão, apesar dos seus aspectos positivos, vem acompanhada de muitos desafios. Um deles é a contratação de um elevado número de professores (bacharéis e licenciados) para atuar nos *campi* recém-criados, com um nível de qualificação que atenda à complexidade do mundo do trabalho. Na opinião de Machado (2008, p. 14), “a carência de pessoal docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país”.

Ora, é sabido que, ao ingressar na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, os professores bacharéis não possuem formação pedagógica, enquanto que os professores licenciados não tiveram em seus currículos de formação inicial estudos referentes à temática trabalho e educação. Tudo isso traz implicações para o trabalho docente na EPT, haja vista ser o professor, o responsável pela condução do processo de ensino-aprendizagem necessitando, portanto, ser formado e/ou preparado para essa função. Dessa forma, “dada esta diversidade de situações e dispersão das soluções que vêm sendo praticadas, os professores da educação profissional são levados a atuar com um mínimo de orientações pedagógicas e técnicas”. (MACHADO, 2008, p. 17).

A ação docente nessa modalidade tem como grande desafio educar para o trabalho e para a vida, o que remete à formação integral do homem. Isto significa entender a formação para o trabalho para além da preparação técnico-prática, dos modos de fazer e dos ditames do mercado. Nesse sentido, “Formar para aprender uma profissão não significa voltar-se exclusivamente para o mercado de trabalho como ‘senhor todo poderoso’: o mercado é uma referência para a formação, subjugado a uma visão crítica que possibilite ao educando pensar e agir para transformações (...)” (REHEM, 2009, p. 84).

A natureza peculiar do trabalho docente na Educação Profissional impõe-se como um desafio na hora de se conceber e/ou propor alternativas de formação e qualificação para estes profissionais, e, “embora seja difícil vislumbrar estratégias adequadas de qualificação para estes

professores, dada a natureza deste tipo de trabalho e a quantidade e a diversidade dos campos, áreas e formas de atuação, é necessário fazê-lo” (KUENZER, 2008, p. 31).

Há muitas dificuldades na proposição e implementação dessas estratégias de formação, pois existem diferentes grupos para os quais se destina essa formação, como assinala Moura (2008). Há o grupo dos docentes não graduados que atuam na EPT e lecionam em escolas da rede privada ou em ONGs; o grupo dos graduados que atuam na EPT, mas não têm formação específica nessa modalidade educacional, como é o dos bacharéis; e o grupo dos licenciados para ensinar as disciplinas da educação básica, que, apesar de terem sido formados para o exercício da docência, não tiveram, em sua formação inicial, nenhuma aproximação com a EPT. Podemos ainda acrescentar a esses grupos, os futuros profissionais que ainda começarão formação superior inicial.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto sobre a trajetória da formação de professores para a EPT no Brasil, apresentada aqui de forma sucinta haja vista a limitação desse artigo, essa modalidade de educação ainda carece de políticas públicas que lhe dê uma maior estabilidade e corrija a pouca relevância que lhe foi dada durante séculos, muito embora não possamos esquecer os avanços que tivemos nas últimas décadas.

Formar professores para a EPT não é algo que se faz apenas com decretos, com ajustes na lei ou com a criação de cursos aligeirados. Ao contrário. Essa formação deve se dar por meio de uma política adotada pelo poder público e assumida pelos profissionais diretamente envolvidos com essa modalidade.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Lei 464/1969**, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0464.htm)> Acesso em: 1 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394 de, 20 de dezembro de 1997, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)> Acesso em: 04 de ago. 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2005a.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: 2005b.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1961. KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 19-40. 2008.

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

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, DF, MEC, SETEC, v.1, n.1, jun. p. 23-38. 2008.

REHEM, Cleonice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.