



A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica

DANTE HENRIQUE MOURA

PALAVRAS-CHAVE:

Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Pública.

KEY WORDS:

Formation of teachers; Professional and Technological Education; Public Education.

Resumo

No texto, discutimos a formação dos docentes da educação profissional e tecnológica – EPT. O trabalho está organizado de forma a buscar respostas para duas questões: formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que EPT? Desenvolvemos o tema por meio de revisão bibliográfica e análise documental. Concluímos que para avançar na direção delineada ao longo do texto, é fundamental que haja maior articulação entre os sistemas de ensino e desses com outros órgãos e esferas de governo no sentido de aproximar as instituições públicas que atuam na EPT entre si e na sociedade.

Abstract

The formation of teachers of the professional and technological education – EPT – is discussed in this text. This article is organized in a fashion so it may find solutions for two questions: the formation of teachers for which society? The formation of teachers for which EPT? The theme is developed through bibliographical review and document analysis. We came to the conclusion that in order to reach the route that is outlined throughout the text, it is of paramount importance that there must be a greater articulation among the teaching systems and other governmental organs so the public institutions at EPT may become closer not only to each other but also to the society.

1. Uma aproximação à problemática

Neste trabalho, discutimos a formação dos docentes das instituições de educação profissional e tecnológica – EPT. Inicialmente, é preciso esclarecer que não podemos analisar diretamente essa questão específica sem antes refletir, ainda que brevemente, sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e o papel da EPT diante desse modelo.

Por isso, organizamos todo o trabalho voltado para a elaboração de respostas a duas questões de partida: formação de professores para que sociedade? Formação de professores para que educação profissional e tecnológica?

Desenvolvemos o tema proposto por meio de revisão bibliográfica e de análise documental. Ressaltamos que o texto não tem o objetivo de apresentar uma visão definitiva e fechada sobre as questões tratadas. Contrariamente, a idéia central é contribuir para o estabelecimento de um debate teórico-prático em torno da temática, a fim de que se construa uma solução duradoura e coerente com as verdadeiras necessidades da EPT e da sociedade brasileira.

Para melhor localizar o leitor no texto, esclarecemos que o artigo foi dividido em cinco seções: nesta primeira, buscamos dar uma visão geral sobre o trabalho e apresentar suas demais seções; na segunda, analisamos alguns aspectos que limitam os horizontes dessa discussão; na seguinte, desenvolvemos os fundamentos de uma proposta de instituições de EPT socialmente produtivas; na quarta, discutimos, em linhas gerais, uma concepção de formação docente compatível com o perfil das instituições de EPT anteriormente delineados; e, na última, apresentamos algumas idéias conclusivas a partir de uma revisão das discussões apresentadas ao longo do texto.

2. Alguns aspectos que limitam o horizonte da discussão

Nesta parte do texto, vamos refletir, ainda que de forma não exaustiva, sobre alguns elementos que estabelecem limites à atual discussão acerca da EPT como um todo e, em conseqüência, sobre a formação dos professores que atuam ou atuarão nessa esfera educacional.

O primeiro deles é a falta de uma clareza maior sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país. O modelo vigente, produto da dependência econômica externa histórica¹, é baseado nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias-primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado. Isso, ao longo do tempo, vem fazendo com que o país não tenha modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades e melhorias sociais e econômicas. Ao invés disso, vem prevalecendo, historicamente, a submissão aos indicadores econômicos, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, principalmente os de curto prazo (na prática, especuladores).

Com a consolidação do modelo de sociedade neoliberal, apoiada na globalização dos mercados (ANDERSON, 1996), a qual, por sua vez, é viabilizada e potencializada pelos avanços tecnológicos, principalmente, pelas chamadas tecnologias da informação e da comunicação – TIC –, essa situação se agrava a passos mais largos, de modo que a distância entre os incluídos e os excluídos aumenta cada vez mais.

Infelizmente, esse panorama é coerente com a lógica do mercado global. Esses coletivos excluídos constituem a “população precária” (CHOMSKY e DIETERICH, 1999). Essa população tem um papel relevante ao constituir-se em um exército de reserva e contribuir para exercer uma constante pressão de baixa sobre os salários dos que têm emprego e funcionar como armazém humano para equilibrar as oscilações conjunturais da demanda de “mão-de-obra”.

1. Como este não é o tema central do trabalho, sugiro ver algumas obras que tratam essa questão de forma profunda: Freitag (1979); Furtado (1992); Chomsky e Dieterich (1999), só para citar alguns exemplos.

De uma forma muito sintética, podemos representar essa sociedade por meio das seguintes características:

- a) o estado como ator coadjuvante (principalmente nos países periféricos)²;
- b) a busca desmedida pelo fortalecimento dos mercados em detrimento das prioridades sociais;
- c) a multiculturalidade e a interculturalidade através de um complexo processo de intercâmbio de indivíduos, coletividades, nações e nacionalidades, que produzem contraditoriamente, de um lado, a interdependência e a integração, e, de outro, a fragmentação, o antagonismo e a xenofobia (CEFET/RN, 1999);
- d) as transformações científico-tecnológicas atingem todas as atividades humanas na grande maioria dos países do mundo, de forma que a tecnologia é assumida como um valor positivo *a priori*, gerando a hegemonia da racionalidade tecnológica sobre a racionalidade ética. Essa racionalidade passa a organizar o mundo com base na razão instrumental e nos princípios da produtividade, lucratividade e qualidade total (CEFET/RN, 1999);
- e) a tecnologia subordinada à lógica do mercado reduz o trabalho humano, intensifica o ritmo de trabalho, assegura o aumento da produção, da produtividade e do valor agregado a produtos e serviços, constituindo-se, por essa via, um poder social;
- f) concentração de riqueza;
- g) precarização do emprego, gerando o trabalho temporário, terceirizado, quarterizado, quinterizado etc., provocando novas relações sociais de trabalho;
- h) responsabilização dos indivíduos por não terem condições de empregabilidade, apesar da própria estrutura socioeconômica não garantir os direitos que levariam os cidadãos a terem melhores condições de participação política, social, cultural e econômica na sociedade; e

- i) crescente aumento de profissionais e não profissionais que não estão integrados ao mundo produtivo ou estão em atividades marginais (à margem da sociedade).

Apesar dessa dura realidade, existe outro tipo de sociedade que pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza, por meio do trabalho, como centro e na qual a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, quase exclusivamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa em geral e a aplicada, em particular, também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas comunitários, notadamente das classes populares.

Nessa sociedade, o ser humano deve ser concebido de forma integral, “o qual, no confronto com outros sujeitos, afirma a sua identidade social e política, e reconhece a identidade de seus semelhantes” (CEFET/RN, 1999, p. 47). Essa concepção de ser humano resulta em pensar um “eu” socialmente competente, um sujeito político, um cidadão

que busca a autonomia, a auto-realização e a emancipação através de sua participação responsável e crítica nas esferas sócio-econômico-políticas. Isto consiste em perceber o homem como um ser capaz de colocar-se diante da realidade histórica para, entre outros aspectos, reagir à coerção da sociedade, questionar as pretensões de validade e de normas sociais, construir uma unidade de interesses e descobrir novas estratégias de atuação solidária (CEFET/RN, 1999, p. 47).

Esta concepção de homem é radicalmente diferente da requerida pela lógica da globalização econômica, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar política-

2. Isso não ocorre de forma linear em todos os quadrantes do planeta. No caso dos países de capitalismo avançado, principalmente os que integram o G7, há uma significativa convergência entre os interesses dos governos nacionais e das grandes empresas transnacionais cujos capitais estão sediados nesses países, pois o aumento do volume das transações dessas empresas ao redor de todo o mundo, tanto as beneficia como aos próprios estados nacionais onde estão sediadas – pela via dos impostos. Enquanto isso, os países periféricos, onde estão instaladas as filiais de tais empresas, cumprem a função de consumir seus produtos e enviar lucros para as matrizes, sendo assim, efetivamente, coadjuvantes.

mente como sujeitos nas esferas pública e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa.

Entretanto, a opção por esse modelo alternativo de desenvolvimento socioeconômico não foi assumida, o que também contribui para outro fator limitante na discussão acerca do futuro da sociedade brasileira: a fragmentação das discussões dos grandes temas da agenda nacional.

Como exemplo, podemos citar o próprio âmbito educacional, o que inclui a EPT e, em consequência, os profissionais que nela atuam ou atuarão. Nesse domínio, se está discutindo de forma separada a reforma da educação superior e novos caminhos para a EPT³ – que também está inserida na educação superior por meio dos cursos superiores de tecnologia (CST), embora a discussão da educação superior praticamente não considere a EPT. Além disso, os novos parâmetros curriculares para a educação básica também continuam em discussão.

Na verdade, a mudança mais ampla e que incorporaria todas as ações parciais na perspectiva de uma política de estado para a educação nacional seria a revisão da própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, cujo caráter minimalista está viabilizando o aprofundamento do processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001).

Entretanto, a atual correlação de forças instaladas no centro do poder político do país (assim como as perspectivas de curto e médio prazo) não nos permite vislumbrar que a (re)discussão ampla da LDB nos conduziria a uma lei comprometida com a educação pública, gratuita, igualitária, laica, de qualidade e para todos, independentemente das diferenças de ordem socioeconômica, étnico-racial, sexual, geracional, religiosa etc.

Essas são limitações próprias de uma sociedade contraditória, fortemente marcada por uma cultura escravocrata. Nela, a educação ao longo do tempo teve um caráter dual, ou seja, uma educação de caráter acadêmico/academicista, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, proporcionada às elites e aos seus filhos, e uma educação dirigida à formação profissional de cará-

ter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos da classe trabalhadora.

Entretanto, esse quadro não nos dá o direito, enquanto cidadãos e profissionais, de esperar pela consolidação da nova perspectiva defendida neste texto e, somente a partir dela, materializar as novas concepções. Cabe-nos o imenso desafio de construir esse novo caminho nas brechas que cavamos no tecido social, político e econômico vigente.

Feitos esses esclarecimentos e delimitações, é necessário orientar a análise, as reflexões e as proposições ao nosso objeto central de estudo – a formação dos professores da EPT. Para isso, é fundamental refletir sobre o papel das instituições que atuam nessa esfera, pois é nesse espaço que atuam os profissionais cuja formação discutiremos.

3. Instituições de educação profissional e tecnológica socialmente produtivas: a busca de um sentido para essa expressão

O quadro caracterizado anteriormente nos coloca o seguinte problema: estamos construindo um modelo de EPT que deve ser coerente com que modelo de desenvolvimento socioeconômico? Apesar da indefinição já mencionada, discutiremos uma proposta que busca coerência com uma perspectiva de desenvolvimento socioeconômico voltado para a construção de uma sociedade justa, na expectativa de que essa sociedade vá sendo construída gradativamente e que a educação contribua para isso.

Nessa perspectiva, as instituições de EPT enfrentam vários desafios para cumprir a função que lhes demanda a sociedade. O mais estrutural deles consiste em encontrar uma adequada equação para o seu financia-

3. O Decreto nº 6.095/2007 aponta para a transformação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET).

mento (MOURA, 2004a)⁴. Além desse, outros aspectos também merecem destaque.

Um está relacionado com as discrepâncias de oportunidades, nível de escolarização e conhecimentos, experiências profissionais, origem socioeconômica, faixa etária etc. de seus distintos grupos destinatários atuais e/ou potenciais. Outro diz respeito à demanda da sociedade em geral e do mundo do trabalho por profissionais cada vez mais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. Ou seja, o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, é necessário que esses profissionais ultrapassem esses limites e, ao alcançarem uma verdadeira autonomia, possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras.

É por isso que existe mais um grande desafio, talvez o mais importante. Ele diz respeito à responsabilidade social do campo da educação profissional com os sujeitos formados em todas as suas ofertas educativas e com a sociedade em geral. Refere-se, assim, ao poder da EPT de contribuir com o aumento da capacidade de (re)inserção social, laboral e política⁵ dos seus formandos; com a extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos coletivos que procuram a escola pública de EPT para que esses sujeitos possam atuar, de forma competente e ética, como agentes de mudanças orientadas à satisfação das necessidades coletivas, notadamente as das classes trabalhadoras (MOURA, 2000; FREIRE, 1986; 2000a e b; 2001).

Diante desse contexto, é necessário que se tenha clareza sobre o papel da educação, considerando suas possibilidades e limitações. Assim, é preciso adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento, os quais se fundamentam na teoria do capital humano. Tais discursos expressam a

idéia – quase um lugar-comum – que a educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico, ou seja, se há alto nível educacional, há mais desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural do primeiro mundo e pela miséria do terceiro.

Evidentemente, essa não é uma afirmação correta. Nesse sentido, a seguinte contribuição corrobora essa idéia:

É certamente demagógico afirmar que a miséria latino-americana seja o resultado da deficiente educação do subcontinente, quando há uma série de variáveis determinantes de igual ou maior importância, como são: a dívida externa; a corrupção das elites; o protecionismo do primeiro mundo que se beneficia dez vezes mais do que lhe dá em termos de ajuda [...] (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 87).

Obviamente, o papel da educação é muito importante, mas não se lhe pode atribuir um poder inexistente (MOURA, 2004), pois a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta (FRIGOTTO, 1999).

Entretanto, para que desde o âmbito educativo se contribua para a construção de mudanças significativas no modelo socioeconômico vigente, é urgente, dentre outros aspectos, abandonar o enfoque que atribui os insucessos educacionais, exclusivamente, às reformas e contra-reformas e seus efeitos como rigidez da legislação, instabilidade nas políticas e crise econômica nos investimentos na educação, pois aos centros educacionais em geral e aos educadores e educadoras, em particular, ainda lhes resta o controle de importantes condições internas do processo ensino-aprendizagem. Condições sólidas, que repercutem diretamente sobre elementos como método, avaliação, conteúdo, qualidade dos processos e dos resultados (CABELLO, 1998).

4. Essa é uma questão crucial para a educação nacional em seu todo e, evidentemente, para a EPT. Entretanto, não é nosso objeto central de estudo neste trabalho. Para um maior aprofundamento a respeito do financiamento da EPT, sugerimos ver: Grabowski (2005) e Moura (2006).

5. Referimo-nos à inserção ou à re-inserção como sendo a participação plena do indivíduo na sociedade. Desta forma, vai além da admissão a um posto de trabalho, pois, mais do que o acesso ao emprego e/ou outras fontes de geração de renda, também inclui a participação social, política e cultural, indispensáveis ao pleno exercício da cidadania emancipada, consciente, crítica e responsável.

Assim, para dar respostas aos desafios anteriormente apresentados na perspectiva defendida neste trabalho é necessário aproximar mais a ação de cada instituição de EPT do seu respectivo entorno para que possam penetrar mais na realidade social, econômica e laboral onde estão imersas e, dessa forma, contribuir para a sua transformação na direção anteriormente delineada.

Já afirmamos anteriormente (MOURA, 2004a) que essa aproximação ao entorno tende a contribuir para que se estabeleça um diálogo social do qual têm que participar, além das próprias instituições, distintos pontos de vista como o da sociologia, das ciências da educação, da psicologia, da economia, da organização empresarial, dos sindicatos de empregados e empregadores, além de outros sujeitos que integram a sociedade civil. O diálogo poderá contribuir para que essas instituições compreendam mais profundamente a realidade socioeconômica onde estão imersas e, dessa forma, além de atender às demandas e necessidades existentes de forma mais visível, possam antecipar-se a elas e potencializar processos voltados para a transformação da realidade vigente na direção já delineada.

Desse modo, haverá alguma possibilidade de êxito, mas sem sua consolidação, seguramente, manter-se-á a realidade vigente, na qual os interesses dos sujeitos que detêm o poder econômico prevalecem sobre os demais.

Perante esse contexto, o diálogo social que mencionamos deve estar orientado, entre outros aspectos, a:

- a) contribuir para a conscientização (FREIRE, 1980) dos indivíduos/coletivos, instituições e da sociedade em geral sobre essa realidade. Esse processo deve ser o pilar básico para que a esfera educacional possa contribuir para a construção de um gradual processo de transformação social, sem perder de vista todas as limitações, obstáculos e (im)possibilidades existentes;
- b) capacitar cada instituição e, em conseqüência, os docentes e toda a comunidade educacional para mover-se fora do centro da cultura dominante, aproximar-se a ela para entendê-la, processá-la e

analisá-la criticamente, juntamente com os estudantes, visando descobrir e compreender os processos de construção social presentes na sociedade em que vivemos (pedagogia fronteiriça da resistência pós-moderna, GIROUX y ARONOWITZ, 1990, citados por CORONEL LLAMAS, 1998);

- c) fortalecer a racionalidade ética frente à racionalidade tecnológica;
- d) impulsionar a produção e o uso social das tecnologias (CEFET/RN, 1999);
- e) deslocar o conceito de tecnologia como técnica, isto é, apenas como aplicação sistemática de conhecimentos científicos para processos e artefatos para o conceito de tecnologia como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos;
- f) promover o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de EPT que contemple as funções reprodutora e transformadora da educação, ou seja, que proporcione, em todas as ofertas educativas dos distintos níveis e ciclos, uma sólida formação técnica e humanística dos diferentes grupos destinatários (MOURA, 2003);
- g) buscar os meios de fazer com que o trabalho guarde ou reencontre a capacidade de integrar na vida coletiva os que hoje se vêem diante de um processo que os conduz à exclusão social (CEFET/RN, 1999); e
- h) deslocar o conceito de empregabilidade da responsabilidade do indivíduo para o de uma construção social da qual devem participar, no mínimo, os indivíduos/coletivos, as empresas, os poderes públicos e as entidades de classe (DIEESE, 2002).

Por outro lado, é imperioso que as fontes de financiamento das instituições de educação profissional vinculadas aos sistemas federal, estaduais e municipais sejam ampliadas através da constituição de um fundo específico para esse fim⁶. Além disso, é necessário buscar colaborações com outros ministérios, com os estados, com os municípios, com outros poderes e esferas públicas, desde que essas interações tenham como nor-

6. Tramita no Congresso Nacional um projeto de lei, de iniciativa do Senador Paulo Paim (PT/RS), cujo objetivo é a criação do Fundep – Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional. Para um maior aprofundamento, sugerimos consultar Gabriel Grabowski; Jorge Alberto Rosa Ribeiro; Daniel dos Santos Silva, 2003.

te a função social de cada instituição. Enfim, é fundamental estabelecer um diálogo com a sociedade que constitui o entorno de cada unidade educacional.

Entretanto, no marco desse diálogo social, as instituições EPT não podem procurar apenas fontes complementares de financiamento. Na verdade, o diálogo social deve materializar-se nos distintos níveis de ensino-pesquisa e da produção científica e tecnológica por meio de ações oriundas dos processos educativos internos e da interação com o entorno, em consonância com a função social definida para e por cada instituição de EPT, dentre outras possibilidades, nos seguintes domínios (MOURA, 2003):

- a) formação humana integral e, portanto, que incorpore ciência, trabalho, tecnologia e cultura como eixos indissociáveis;
- b) busca de soluções para os problemas comunitários, ou seja, realização de ações orientadas à melhoria da qualidade de vida do entorno, especialmente das classes trabalhadoras populares;
- c) desenvolvimento de produtos e resolução de problemas do setor produtivo, desde que haja coerência com a função social de cada instituição;
- d) transferência do conhecimento a outras organizações educativas ou não, por meio dos processos de formação humana; e
- e) melhoria da própria ação institucional por meio dos processos de pesquisa, de relação com o entorno, de gestão, de formação e de avaliação, ou seja, investigar a própria ação na perspectiva de melhorar a atuação ante a sociedade.

Esses marcos de atuação são fundamentais para evitar qualquer possibilidade de desvirtuamento do papel dessas instituições. Portanto, é importante definir claramente a função social de cada instituição de EPT e a ela submeter as ações provenientes do diálogo social. Assim, se estará buscando a vinculação das distintas atividades a objetivos socioeducativos. Nessa perspectiva, a interação com outras esferas públicas fora do âmbito do MEC devem ser potencializadas para reforçar o diálogo social e, desse modo, promover uma maior compreensão das instituições e de seus distintos sujeitos acerca da realidade social local, regional, nacional e mundial.

4. A formação de docentes para a EPT

Traçamos esse panorama da EPT nas seções anteriores com o objetivo de evidenciar a complexidade na qual estão imersas as instituições que atuam nessa esfera. Nesse sentido, para afrontar a realidade vigente na direção apontada, os professores, técnico-administrativos e dirigentes das instituições de EPT, principais sujeitos envolvidos juntamente com os estudantes, necessitam ser muito bem formados e qualificados profissionalmente.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia.

Em conseqüência, estar-se-á contribuindo para a consolidação de práticas profissionais que ultrapassem os limites da educação bancária (FREIRE, 1980; 1986), na qual o aluno é considerado como um depósito passivo de conteúdos transmitidos pelo professor, para assumir uma nova perspectiva na qual o estudante é agente do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da (re)construção do próprio conhecimento e, assim, de sua formação em um sentido mais amplo.

Nesse processo educativo, o professor deve assumir outra atitude, forjada a partir de outro tipo de formação, que deve ser crítica, reflexiva e orientada pela responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrílicos e definidos por especialistas externos para assumir uma atitude problematizadora e mediadora do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1996).

Além disso, é necessário, principalmente no caso de docentes e equipes dirigentes, fazer esforços em

três direções distintas e igualmente importantes: a formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

Feitas essas considerações gerais, passaremos a discutir especificamente a formação de docentes para a EPT por ser o objeto do presente estudo. Inicialmente, temos que definir dois grandes eixos da formação dos docentes da EPT. O primeiro está relacionado com a área de conhecimento específica, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*, oferecidos pelas instituições de educação superior nacionais e estrangeiras. Além disso, é fundamental que essa formação não ocorra unicamente por iniciativa do próprio profissional, mas que seja impulsionada também pelas necessidades institucionais.

O outro eixo refere-se à formação didático-político-pedagógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da EPT. É sobre essa vertente que vamos aprofundar nossa discussão. A formação pedagógica de docentes para a educação profissional não é novidade⁷, embora as tentativas anteriores não tenham resultado em sistemas duradouros.

Na verdade, essa questão ultrapassa os limites da educação profissional e tecnológica e avança na formação de professores para as carreiras universitárias como engenharia, arquitetura, medicina, direito e demais cursos superiores fora do âmbito das licenciaturas. Acontece que tanto a educação chamada profissional como os cursos superiores formam profissionais que são formados por profissionais que atuam como professores, embora, na maioria das vezes, não tenham formação específica para esse fim.

Esse é um problema estrutural do sistema educacional e da própria sociedade brasileira, pois, enquanto para exercer a medicina ou qualquer outra profissão liberal é necessária a correspondente formação profissional, para exercer o magistério, principalmente, o superior ou a denominada educação profissional, não

há muito rigor na exigência de formação na correspondente profissão – a de professor.

Isso nos leva a fazer a seguinte reflexão: existe um conjunto de saberes inerentes à profissão docente que a justifiquem como tal? Se a resposta for sim, temos que fazer outra pergunta: por que, então, existe uma grande liberalidade no mundo do trabalho e na sociedade em geral no sentido de que outros profissionais que não têm a formação docente atuem como tal? Nossa resposta é: apesar de existir um conjunto de saberes próprios da profissão docente (VEIGA, 2002), essa não tem reconhecimento social e do mundo do trabalho compatível com sua importância para a sociedade, por isso não há esse rigor.

Desse modo, após assumir a pertinência da formação de docentes para atuar nos currículos da EPT, vamos⁸ discutir os grupos destinatários dessa formação assim como seu conteúdo e o *locus* onde deverá acontecer.

Nesse âmbito, temos que considerar, no mínimo, três situações distintas quanto aos grupos aos quais se destina essa formação. Em primeiro lugar, os profissionais não graduados que já atuam na EPT. Em segundo, os graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional; e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial. Finalmente, os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial.

No caso do primeiro grupo – profissionais não graduados que atuam na EPT –, a maior incidência é nas instituições privadas, incluindo o Sistema “S” e as ONGs. É fundamental que se busque uma melhor formação profissional desses docentes tanto na perspectiva dos conhecimentos específicos da área profissional em que atuam como no que se refere à formação didático-político-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo.

De tal modo, é necessário que essas organizações façam um esforço no sentido de buscar cooperações

7. Os cursos superiores denominados de Esquema I e Esquema II foram criados para formar os docentes para as disciplinas especializadas do ensino médio através da Portaria nº 432/71. Para um maior aprofundamento, sugerimos ver Silva (2004, p. 43-52).

8. A lógica relacionada com a formação didático-político-pedagógica de professores universitários é semelhante, entretanto, nos concentraremos na EPT, já que é nosso objeto de estudo neste trabalho.

com agências formadoras visando proporcionar tal formação aos seus quadros. Evidentemente, para que isso ocorra, faz-se necessário que o poder público crie e implemente um sistema de regulação nessa esfera enquanto não alcançamos um modelo de sociedade em que a educação em todos os níveis, formas e modalidades seja efetivamente um direito de todos e oferecida de forma pública, gratuita, laica e com qualidade.

Essa regulação é uma questão fundamental, pois a maioria da oferta da educação profissional tanto nos cursos técnicos como na formação inicial e continuada está na iniciativa privada⁹ sem que exista o mínimo controle sobre a sua qualidade. Na verdade, os sujeitos que buscam nessas ofertas alguma possibilidade de melhoria de suas condições de inserção socioeconômica – muitas vezes de forma quase desesperada – costumam ser “enganados” ao “comprar” um produto (formação profissional) que supostamente lhes daria certa garantia de acesso ao mundo do trabalho, algo que, com frequência, acaba por não acontecer. Essa é apenas uma das manifestações facilmente identificáveis que corre em uma sociedade que submete direitos sociais à lógica de mercado.

No caso do segundo grupo – graduados que já atuam como docentes da EPT, mas não têm formação específica nessa esfera educacional e os futuros profissionais que já estão em formação superior inicial –, há que se adotar estratégias de curto prazo, mas que não continuem sendo apenas provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade que vem marcando a formação de professores para a EPT ao longo de nossa história. Atualmente, essa perspectiva emergencial está materializada na Resolução nº 02/97-CNE/CP.

Para propor uma formação docente destinada a esses profissionais, é necessário, inicialmente, conhecê-los. Assim, constata-se que a maioria deles se encontra nos sistemas/redes públicas dos estados, dos municípios e da União. Uma parte tem graduação específica na área profissional em que atuam. São engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal.

Outra parte tem licenciatura voltada para as disciplinas da educação básica, portanto, estão formados para o exercício da docência nesse âmbito, ou seja, para atuar no ensino de matemática, química, geografia, história etc. para estudantes do ensino fundamental ou médio, o que é diferente de atuar, mesmo nessas disciplinas, em cursos cujo fim é a formação profissional. Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime da problemática das relações entre educação e trabalho e do vasto campo da educação profissional e, em particular, da área do curso no qual ele está lecionando ou vai lecionar no sentido de estabelecer as conexões entre essas disciplinas e a formação profissional específica, contribuindo para a diminuição da fragmentação do currículo.

Diante desse quadro, delineiam-se duas possibilidades concretas para essa formação de professores: cursos de licenciatura voltados para a educação profissional e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Em seguida, vamos analisar as potencialidades e limitações de cada uma delas.

No caso das licenciaturas, embora pareça-nos a solução com maior possibilidade de ser definitiva e duradoura para aqueles que ainda não são graduados, no caso específico dos sujeitos graduados e que já estão nos sistemas/redes públicas, algumas nuances precisam ser consideradas. A nosso ver, é muito importante considerar as necessidades e expectativas desses sujeitos e dos sistemas de ensino. No caso dos sistemas/redes estaduais e municipais, a educação profissional foi desmantelada no país ao longo das últimas décadas, notadamente nos 8 anos do governo FHC. Assim, o estágio atual é de reconstrução dos sistemas/redes públicas de educação profissional na maioria dos estados da Federação¹⁰.

Dessa forma, para reconstituir a oferta de educação profissional, os sistemas vão contratar docentes para as áreas profissionais específicas e/ou deslocar professores de outra esfera para o campo da educação profissional. Na verdade, esse movimento já está em curso. Nos dois casos, os profissionais, em sua absoluta maioria, já são graduados.

9. 58% da oferta de cursos técnicos de nível médio está na iniciativa privada, de acordo com o Censo 2005 (INEP, 2006). Com relação à formação inicial e continuada, esse percentual é ainda mais elevado, embora não haja dados oficiais sobre isso.

10. Há que se considerar que o estado de São Paulo tem a rede Paula Souza composta de mais de 100 escolas técnicas e Fatecs. O estado do Paraná vem restabelecendo a rede de educação profissional a partir de 2003, entretanto, a realidade nacional é bem distinta.

Assim sendo, é necessário considerar também suas necessidades. A remuneração desses sujeitos não é elevada, ao contrário, é muito baixa em vários estados (para não dizer na maioria). Ressalte-se ainda que são escassas as possibilidades de alguma motivação adicional para que esses sujeitos assumam tais funções, principalmente no caso dos que já estão nos sistemas e serão deslocados para essa *nova* atividade.

Dessa forma, pensando também nos sujeitos dessa formação sem relegar a um segundo plano as necessidades dos sistemas de ensino e a qualidade de tal formação, propomos que ela ocorra, inicialmente, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, os quais poderão ser a base de futuros cursos *stricto sensu*. Entretanto, essa pós-graduação *lato sensu* aqui proposta precisa ter características diferenciadas dos cursos de especialização correntes no país a fim de que possam cumprir a função a que se destinam. É necessário que a carga horária ultrapasse bastante o limite mínimo de 360 horas. É igualmente importante que se incluam estágios de prática docente e de observação e/ou prática no mundo do trabalho na área profissional em que o docente atua ou atuará após concluir a respectiva formação.

Diante desse quadro, constata-se a necessidade de que esse tipo de pós-graduação *lato sensu* seja objeto de regulamentação do Conselho Nacional de Educação, inclusive, para que possa ser validada também como licença para o exercício da docência na EPT.

Para o terceiro grupo – os futuros profissionais que ainda começarão a formação superior inicial –, é necessário formular uma política perene e definitiva em substituição às duradouras e pouco eficientes soluções emergenciais. Entretanto, não consideramos apropriado que isso signifique concentrar todos os esforços em um único tipo de oferta.

Em princípio, a primeira possibilidade que nos vem à mente é, novamente, a oferta de licenciatura específica para a EPT, entretanto, igualmente ao caso anterior, é necessário aprofundar a análise sobre a viabilidade dessa alternativa no momento atual.

Em primeiro lugar, não parece haver uma materialidade na sociedade brasileira que leve um jovem

que concluiu (ou está concluindo) o ensino médio de caráter propedêutico e que está preparando-se para ingressar no ensino superior a vislumbrar como itinerário de formação em nível superior a docência voltada para a EPT.

Vários elementos se fortalecem mutuamente para dificultar que esses jovens possam vislumbrar tal itinerário hoje em dia. Um deles é a falta de oferta de educação profissional de forma consolidada e significativa na maioria dos sistemas públicos de ensino, fazendo com que sejam muito poucos os docentes que atuam nessa esfera¹¹. Desse modo, os jovens conhecem professores das disciplinas da educação básica em função, inclusive, da própria escola que frequentam, mas não conhecem, não têm contato e não têm informação sobre a profissão de docente da EPT.

Da mesma forma, a escola básica brasileira é segmentada, é dual historicamente, de forma que separa educação de trabalho. Assim, os currículos da educação básica, majoritariamente, não abordam as questões relativas ao trabalho e ao mundo do trabalho. E quando o fazem, o foco não está nas relações existentes entre o trabalho e a educação, mas, principalmente, na iniciativa privada, nas características relacionadas com o saber fazer das profissões, especialmente aquelas que gozam de maior reconhecimento perante a sociedade. Essa situação foi agravada no final dos anos 1990 e início deste século, quando teve vigência o Decreto nº 2.208/1997, que estabelecia a separação obrigatória entre a educação básica e a educação profissional.

É verdade que a revogação desse instrumento legal, por meio do Decreto nº 5.154/2004, traz de volta a possibilidade de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Entretanto, como já mencionamos, os sistemas/redes públicos apenas começam a retomar tais ofertas educacionais. De tal maneira, atualmente, a integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio não tem amplitude nacional, existe apenas em poucos sistemas estaduais e na rede federal de EPT, sendo que a oferta dessa rede é muito pequena (pouco mais de 83.000 estudantes – Censo Escolar, 2005) comparada à matrícula total no ensino médio brasileiro (mais de 10 milhões quando incluímos a modalidade EJA – Censo Escolar, 2005).

11. A EPT nos sistemas públicos, atualmente, está restrita praticamente à Rede Federal de EPT e a alguns (poucos) sistemas estaduais.

Os professores que ingressam nas licenciaturas dirigidas à educação básica passam grande parte de suas vidas escolares anteriores ao ingresso na educação superior em pleno contato com a disciplina/campo de conhecimento que será objeto da futura licença para o exercício da função docente.

Nesse contexto, no momento atual, é difícil imaginar que um jovem que concluiu o ensino médio sem ter nenhuma ou muito pouca aproximação aos conhecimentos e à realidade do mundo do trabalho e, na maioria dos casos, sem nenhum conhecimento acerca dos conteúdos próprios de uma ou mais áreas profissionais que conformam o campo da EPT, possa, por meio de uma licenciatura, (trans)formar-se em professor dessa esfera educacional.

Ressaltamos ainda que os professores que ingressam nas licenciaturas dirigidas à educação básica passam grande parte de suas vidas escolares anteriores ao ingresso na educação superior em pleno contato com a disciplina/campo de conhecimento que será objeto da futura licença para o exercício da função docente.

Por outro lado, podem existir situações localizadas, específicas, em que a licenciatura para a EPT voltada para os concluintes da educação básica pode representar uma possibilidade concreta, mas, a nosso ver, nos dias atuais, essa ainda não pode ser a principal via de formação docente para a EPT em função do panorama acima delineado.

Outra possibilidade é a oferta de licenciaturas para a EPT destinada aos concluintes de cursos técnicos de nível médio. Nesse caso, estão superadas grande parte das dificuldades anteriormente mencionadas. Esse público traz em seu repertório os conhecimentos e a própria vivência no campo da educação profissional, o que, seguramente, lhes concede um diferencial em relação aos demais, tornando perfeitamente viável, já nos dias atuais, uma licenciatura voltada para a EPT que os tenha como sujeitos.

Nessa mesma linha de raciocínio, uma proposta que ganha força é a possibilidade de integrar essas licenciaturas aos cursos superiores de tecnologia (CST). Assim, o profissional formado estaria habilitado, ao mesmo tempo, como tecnólogo e como professor da EPT.

Entretanto, é preciso verificar se há ou não algum óbice legal de exigir a conclusão de um curso técnico de nível médio para concorrer ao ingresso em uma licenciatura, que é um curso de graduação. Em princípio, a exigência para ingresso no ensino superior é a conclusão do ensino médio, de modo que se requer um maior aprofundamento nessa análise, pois dela pode resultar a necessidade de alguma mudança ou adequação legal a fim de viabilizar essa alternativa de formação.

Após analisar cada uma das possibilidades de formação às quais nos propusemos a partir das condições de ingresso dos sujeitos dessa formação, é necessário enfrentar outro grande desafio, ou seja, as condições de saída, a licença para o exercício da função docente. Essa também não é uma questão trivial.

Enquanto na educação básica o professor recebe a licença para uma disciplina específica, ou seja, língua portuguesa, matemática, história, geografia, filosofia etc., essa não pode ser a lógica da EPT, pois o número de disciplinas não é finito. Isso ocorre porque os cursos são organizados dentro das áreas profissionais, de modo que em cada área podem existir inúmeros cursos e dentro de cada curso, várias disciplinas, cujas denominações são de livre escolha no âmbito de cada projeto de curso.

Nesse contexto, uma possibilidade é que a licença seja concedida para cada área profissional, mas essa opção também encontra dificuldades nas áreas profissionais cujos conhecimentos a ela relacionados se encontram em um espectro muito amplo. Podemos citar como exemplo a área indústria, cujos profissionais que nela atuam como docentes, em geral, são engenheiros eletricitas, mecânicos e bacharéis provenientes de outras engenharias afins. Assim, para o caso dessa área, em princípio, consideramos inviável uma licença para que o docente atue em toda essa amplitude.

Parece-nos que uma solução viável é adotar essa lógica da licença por área profissional, mas que sua efetiva habilitação para os diversos cursos e disciplinas da área ocorra, mediante o estágio, para uma ou mais subáreas e que futuras habilitações em outras subáreas possam ocorrer mediante formação continuada, portanto, ao longo do próprio exercício da profissão.

Concluída, no âmbito deste trabalho, a discussão relativa às várias possibilidades de estruturar a formação de docentes para a EPT e dos correspondentes sujeitos, passaremos a discutir, em linhas gerais, o conteúdo dessa formação.

Assim, a nosso ver, essa formação deve incluir, além das questões didático-político-pedagógicas, a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular. Da mesma forma, é imprescindível firmar entendimento sobre o papel do docente na EPT, o qual, evidentemente, não pode mais ser o de quem apenas ministra aulas e transmite conteúdos, repetindo exemplos para a memorização dos estudantes.

Além disso, em outro texto (MOURA, 2004a) já nos manifestamos no sentido de que no contexto atual, a função do docente deve contemplar de forma indissociável a unidade ensino-pesquisa no marco de uma profunda interação com o entorno institucional.

Essa unidade deve ser materializada em quatro espaços inseparáveis: atividades escolares propriamente ditas, nas quais os professores devem interagir com outros profissionais, internos e externos, na perspectiva de desenvolver uma atitude docente interdisciplinar; interação com o entorno institucional; busca de espaços de (re)inserção sociolaboral dos estudantes e dos diplomados; orientação pedagógica, profissional e para a vida dos estudantes.

Isso não significa que cada uma dessas categorias tenha vida independente, tampouco há correspondências exclusivas entre uma e outra funções e *lôcus* do

trabalho docente. Na verdade, cada uma delas, e todas ao mesmo tempo, deve ser o marco definidor da ação docente quando este planeja, executa ou avalia os processos educacionais.

Essas devem ser as funções de qualquer docente, entretanto, a intensidade com que se manifesta cada um dos aspectos destacados pode variar de acordo com as características pessoais e profissionais de cada professor ou da oferta educativa em que esteja atuando em um determinado momento.

Dentro dessa visão geral, queremos aprofundar a análise no que se refere à unidade ensino-pesquisa. É fundamental entender que é impossível quebrá-la na atuação docente (DEMO, 2000), ao menos quando pensamos em educação de boa qualidade, educação voltada para a formação de cidadãos emancipados e comprometidos com um tipo de desenvolvimento socioeconômico local, regional ou global que contribua para mudanças orientadas à construção de uma sociedade justa.

Assim sendo, essa capacidade investigativa e criadora deve estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões da vida concreta no meio em que vive o estudante, ou seja, sua família, sua rua, seu bairro, sua cidade, sua escola, as associações comunitárias ou outras organizações da sociedade que constituem esse entorno.

O professor precisa ser formado na perspectiva de que a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico devem estar voltados para a produção de bens e serviços que tenham a capacidade de melhorar as condições de vida dos coletivos sociais e não apenas para produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e, em consequência, concentrar a riqueza e aumentar o fosso entre os incluídos e os excluídos (MOURA, 2004b).

Da mesma forma, a pesquisa também pode estar orientada a aspectos mais acadêmicos das ciências da natureza, sociais ou aplicadas, mas sempre tendo em

As atividades de grupos tendem a alcançar melhores resultados à medida que o grupo cresce, atingindo seu maior nível quando se consegue avançar na perspectiva da construção coletiva.

consideração a que interesses correspondem e a quem pode beneficiar os possíveis resultados encontrados. Nesse sentido, a unidade ensino-pesquisa colabora para edificar a autonomia dos indivíduos porque é através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, proporcionado pela investigação, pela inquietude e pela responsabilidade social, que o estudante deixa de ser um *depósito* de conhecimentos produzidos por uns (especialistas) e transmitidos por outros (geralmente os professores) e passa a construir, desconstruir e reconstruir suas próprias convicções a respeito da ciência, da tecnologia, do mundo e da própria vida.

Essa forma de considerar a unidade ensino-pesquisa permite-nos identificar duas dimensões igualmente importantes que devem fazer parte da formação do docente da EPT – a qualidade formal e a qualidade política, indispensáveis à concepção de educação discutida ao longo deste trabalho. A qualidade formal do ensino-pesquisa está relacionada com o rigor científico, com a seriedade da pesquisa, com a disciplina dos procedimentos, enquanto a qualidade política está atrelada aos fins da investigação, tem um caráter mais educativo e de formação da cidadania e da responsabilidade social (DEMO, 2000).

A qualidade política também se preocupa com o resultado, mas prioriza o processo desenvolvido e sua qualidade educativa, sua capacidade de contribuir para a conscientização e a cidadania plena. Por exemplo, se a pesquisa é desenvolvida em um grupo, o confronto de idéias contribui para que as visões e as convicções teóricas, políticas e a própria compreensão de mundo

dos participantes sejam enriquecidas mutuamente. Se, além disso, o grupo tiver perfil de formação diferente, isso pode contribuir para o desenvolvimento de ações interdisciplinares, desde que o docente assuma o seu papel de problematizador e mediador do processo ensino-aprendizagem, exercendo e potencializando nos estudantes a capacidade de assumir seus não-saberes, aspecto fundamental para que se possa avançar na perspectiva do trabalho interdisciplinar.

Às vezes, o trabalho individual pode resultar numa qualidade formal mais apurada pela coerência interna do trabalho, entretanto, desde o ponto de vista da qualidade política, indiscutivelmente, as atividades de grupos tendem a alcançar melhores resultados à medida que o grupo cresce, atingindo seu maior nível quando se consegue avançar na perspectiva da construção coletiva. Entretanto, não se pode esquecer da qualidade formal, ou seja, é importante buscar o equilíbrio entre essas qualidades.

Diante do exposto, podemos sintetizar alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em quaisquer das possibilidades apresentadas ao longo do texto:

- a) formação didático-político-pedagógica;
- b) uma área de conhecimentos específicos; e
- c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Tais eixos devem contemplar (SANTOS, 2004):

- a) as relações entre Estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação;
- b) políticas públicas e, sobretudo, educacionais;
- c) papel dos profissionais da educação, em geral, e da EPT, em particular;
- d) concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho;
- g) a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; e
- h) desenvolvimento local e inovação.

5. Considerações finais

Revisando o texto, concluímos que é fundamental que se estabeleça um regime de cooperação mútua entre os sistemas de ensino e desses com outros órgãos e esferas de governo e da sociedade civil. Tal cooperação deve estar orientada a aproximar as instituições públicas que atuam nesse campo educativo entre si, visando a uma aproximação do seu conjunto com a sociedade e, em consequência, às suas demandas.

Essa maior interação com a sociedade, que inclui o mundo do trabalho, mas não se restringe a ele, não poderá significar submissão ao mercado, mas, sim, deverá resultar em contribuições voltadas para a ampliação de oportunidades educativas de boa qualidade e na conseqüente melhoria das condições de participação social, política e cultural e de acesso a atividades laborais complexas, assim como a outras formas de geração de ocupação e renda das classes trabalhadoras, ou seja, contribuir para que os egressos da EPT possam exercer plenamente a cidadania autônoma de forma competente e ética.

Por outro lado, reafirmamos que, para isso ocorrer, é imperioso planejar adequadamente as ações e priorizar a formação e capacitação dos profissionais e instituições envolvidas. Desse modo, é fundamental promover e incentivar o intercâmbio e a transferência de conhecimentos entre os diferentes sistemas públicos que integram

a educação profissional brasileira. Em outras palavras, é necessário que as instituições com maior experiência e conhecimentos acumulados ao longo do tempo, tanto no âmbito pedagógico como no de gestão, atuem como multiplicadores, transferindo esses conhecimentos para aquelas organizações que ainda estão em fase de consolidação. Sob essa ótica, o papel do MEC e do governo em geral é o de catalisador dessas colaborações, por meio do estabelecimento/fortalecimento de mecanismos que viabilizem as ações, pois elas contribuem para o crescimento sistêmico da EPT nacional.

Além disso, já ressaltamos ao longo do texto e ratificamos agora que é necessário buscar uma nova proposta de desenvolvimento socioeconômico para o país e que a EPT seja (re)pensada e (re)praticada de forma coerente com esse modelo, pois, hoje em dia, a correlação de forças existentes no interior da própria gênese do governo nacional não permite ver claramente a proposta em andamento. Isso ocorre porque, de um lado, determinado grupo caminha baseado, exclusivamente, nas leis de mercado, enquanto outros se preocupam em implementar programas e políticas voltadas para o desenvolvimento centrado na melhoria da qualidade de vida do povo.

Ante essa ambigüidade, é difícil emergir um modelo educativo em geral, e da EPT, em particular, consistente e com a perspectiva de ter longa duração. É necessário, pois, definir esses rumos para que se construa uma EPT coerente com ele.

■ DANTE HENRIQUE MOURA

Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri. É professor do Cefet/RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação – Nuped/Cefet/RN e engenheiro eletricista pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Referências

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o estado democrático*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 9-23.
- CABELLO, M. J. Aprender para conviver: concepciones y estrategias en educación de personas adultas. In: *Revista diálogos*, vol. 14. Madri, 1998.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. *Projeto de reestruturação curricular*. Natal: Cefet/RN, 1999.
- CHOMSKY, N. e DIETERICH, H. *La aldea global*. 4ª ed. Tafalla: Txalaparta, 1999.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DIEESE. *Desemprego no Rio Grande do Norte: visão de empresários e trabalhadores*. Natal: Dieese/RN, 2002.
- FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação*. 3ª ed. São Paulo: Centauro, 1980.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- _____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Unesp, 2000a.
- _____. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.
- _____. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREITAG, B. Política educacional: uma retrospectiva histórica. In: _____. *Escola, estado e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 43-69.
- FRIGOTTO, G. *Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil*. Mimeo, 2001.
- FURTADO, C. *Brasil: a construção interrompida*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GRABOWSKI, G. RIBEIRO, J. A. R., SILVA, D. S. *Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil*. Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/Setec, novembro/2003.
- GRABOWSKI, G. Financiamento da educação profissional. In: *Workshop*. Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005.
- LLAMAS, J. M. Coronel. *Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación*. Huelva: Universidade de Huelva/Serviço de publicações, 1998.
- MOURA, D. H. La gestión socialmente productiva de instituciones de educación para el trabajo. In: *Actas de las V Jornadas Andaluzas de Organización de Instituciones Educativas. Vol. III*. Granada: serviço de publicações da Universidade de Granada, 2000.
- _____. *La Autoevaluación como Instrumento de Mejora de Calidad: un Estudio de Caso (El Centro Federal de Educación Tecnológica do Rio Grande do Norte/Cefet/RN/Brasil)*, 2003. 516 f. Tese (Doctorado en educación) – Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2003.
- _____. A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional In: *1º Encontro Internacional de Turismo, Hospitalidade e Desenvolvimento Sustentável*. Natal: CEFET-RN, 2004a.
- _____. La gestión socialmente productiva de instituciones de educación profesional y tecnológica In: *IV Encuentro Europa-América Latina sobre formación y cooperación profesional y tecnológica*. Islas de Margaritas: no prelo, 2004b.
- _____. O Proeja e a necessidade de formação de professores. In: *Proeja: Formação técnica integrada ao ensino médio. Programa Salto para o Futuro*. Boletim 16. setembro/2006. MEC/SEED/TVescola, 2006.
- SANTOS, E. H. *Metodologia para a Construção de uma Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica*. MEC: mimeo, 2004.