A FORMAÇÃO DOCENTE NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Dante Henrique Moura[1]. - CEFET-RN - dante@cefetrn.br

1. Introdução

Neste trabalho, vamos analisar a formação docente no âmbito da educação profissional e tecnológica[2] – EPT e propor encaminhamentos com vistas a contribuir para a institucionalização de uma política educativa pública nessa esfera educacional. Antes, porém, faremos alguns questionamentos acerca do modelo desenvolvimento socioeconômico excludente do país e discutiremos o papel da educação em geral e, particularmente, da EPT no sentido de contribuir para a superação do modelo vigente.

Assim sendo, o trabalho está voltado para a elaboração de respostas à seguinte questão de partida: formação de professores para qual educação profissional e tecnológica e para qual sociedade?

Desenvolvemos o tema proposto por meio de revisão bibliográfica e de análise documental. O texto não tem o objetivo de apresentar uma visão definitiva sobre as questões tratadas, contrariamente, a idéia central é contribuir para o estabelecimento de um debate teórico-prático e político

---

[1] Professor do CEFET-RN, coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação - NUPED/CEFET-RN, Engenheiro Eletricista e Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madri.

[2] Não há convergência em torno da utilização deste termo para identificar o campo de estudo em análise. Ao contrário, é grande a disputa em torno de uma expressão que identifique esse domínio, tais como: formação profissional, educação profissional, educação tecnológica, politecnia etc. Tais termos, muitas vezes, assumem conotações distintas, dependendo de quem os enuncia. O MEC vem assumindo nos últimos anos a expressão educação profissional e tecnológica para identificar esse campo educacional. Percebe-se essa intenção no próprio nome da Secretaria responsável por essa esfera educacional (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC –). Também revelam essa intenção as denominações atribuídas às atividades e eventos oficiais promovidos pelo MEC nos últimos anos, tais como: I Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica; Jornadas Nacionais da Produção Científica em Educação Profissional e Tecnológica; Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica; Audiências Públicas para Discutir a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica etc. Neste texto, utilizaremos essa expressão, entretanto, não se pode perder de vista que do ponto de vista teórico não há convergência em torno desse ou de outro termo. Sobre essa disputa, sugerimos consultar Lima Filho e Garcia (2004).

em torno da temática, a fim de que se construa uma solução duradoura e coerente com as necessidades da EPT e da sociedade brasileira.

2. O modelo de desenvolvimento socioeconômico do país e os limites impostos à discussão proposta

O modelo vigente, produto da dependência econômica externa histórica do país, 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 interesses hegemônicos do mercado, aos organismos internacionais de financiamento e aos investidores internacionais, principalmente os de curto prazo (especuladores), resultando em um modelo socioeconômico no qual nem todos cabem na sociedade. Há uma pequena minoria que tem acesso a uma grande quantidade de direitos e bens, enquanto a ampla maioria vive à margem da sociedade, sem bens e sem direitos[3].

Apesar dessa dura realidade, outro tipo de sociedade pode ser buscada. Uma sociedade que tenha o ser humano e suas relações com a natureza por meio do trabalho como centro; uma sociedade em que a ciência e a tecnologia estejam submetidas a uma racionalidade ética ao invés de estarem, majoritariamente, a serviço do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos. Nessa sociedade, a pesquisa também pode estar voltada para a busca de soluções aos problemas das classes populares – absoluta maioria da população nacional e mundial –.

Nessa sociedade pretendida, concebe-se o ser humano 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

[3] Como este não é o tema central do trabalho sugiro ver algumas obras que tratam essa questão de forma profunda: Freitag (1979); Furtado (1992); Frigotto (2001), dentre outros.

> 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 politicamente 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 no Brasil, o que também contribui para outro fator limitante na discussão acerca do futuro de nossa sociedade: 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 conseqüência, os profissionais que nela atuam ou atuarão. Nesse domínio, se está discutindo separadamente o REUNI, no âmbito das universidades federais, e novos caminhos para os CEFET– que também atuam na educação superior por meio dos cursos superiores de tecnologia, das licenciaturas e da pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*[4] –. 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 –

[4] O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096/2007 visa promover profundas alterações no âmbito universitário federal, enquanto 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) em meio a um processo de expansão da Rede Federal de EPT e de outras mudanças significativas nas instituições que a integram.

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 uma possível (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.

Esses são limites próprios de uma sociedade contraditória, fortemente marcada por uma cultura escravocrata. Nela, a educação ao longo do tempo teve (e tem) 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, de outro lado, uma educação dirigida à formação profissional de caráter instrumental para o trabalho de baixa complexidade, destinada aos filhos das classes trabalhadoras populares.

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 (e seja influenciada por) esse movimento.

Nessa perspectiva, as instituições que atuam na 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 financiamento (MOURA, 2004)[5]. 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. As instituições públicas de EPT, principalmente, as da Rede Federal, hoje em dia atuam ao mesmo tempo na Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores, a qual pode receber como estudantes desde neoleitores até profissionais graduados ou pós-graduados; nos Cursos Técnicos que podem ser oferecidos nas formas integrada, concomitante e subseqüente, para adolescentes e para o público da EJA; nos Cursos Superiores de Tecnologia: e, ainda, na pós-graduação. Essa diversificação implica em exigências complexas de gestão institucional e de formação do professorado que, muitas vezes, atuam em duas ou mais dentre essas ofertas educacionais. Além disso, fora do âmbito da EPT, muitas dessas instituições vêem oferecendo curso de licenciatura para a educação básica, o que resulta em outras necessidades organizativas e de quadro de pessoal docente.

Outro grande desafio diz respeito à demanda da sociedade em geral e do mundo do trabalho por profissionais capazes de gerar soluções e estratégias para enfrentar novos problemas ou antecipar-se a eles. Ou seja, o mundo do trabalho demanda por indivíduos que possam atuar em um

[5] 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).

ambiente de produção do conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto é necessário que a formação proporcionada ultrapasse esses limites exigidos pela lógica da empresa capitalista no atual contexto de hegemonia neoliberal. Isso significa contribuir para que os formandos alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. Para tal, é fundamental que os currículos da EPT sejam estruturados a partir da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Diante disso, os currículos da EPT, precisam ir além de proporcionar o acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos e acumulados pela humanidade. Precisam promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais ao longo da história, como forma de compreender as concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade e, a partir daí, contribuir para a construção de novos padrões de produção de conhecimento, de ciência e de tecnologia, voltados para os interesses sociais e coletivos.

Essa forma compreender os currículos da EPT visa contribuir para a superação de mais um grande desafio, o de tornar-se parte integrante da educação básica e, dessa forma, contribuir para o rompimento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica e, ao mesmo tempo, para o direito de qualificação profissional consagrado na Constituição Federal[6].

Entretanto, é necessário compreender o papel da educação, considerando suas possibilidades e seus limites. Desse modo, é preciso adotar uma postura crítica em relação aos discursos sobre a educação para o desenvolvimento fundamentados na teoria do capital humano. Tais discursos expressam a idéia – quase do senso comum – que a educação está linearmente vinculada ao desenvolvimento econômico. Dito de outra forma, a educação é responsável pelo desenvolvimento econômico. Se esta

[6] Aqui nos referimos, principalmente, ao ensino médio integrado aos cursos técnicos, que consideramos a oferta prioritária da educação profissional, exatamente por estreita vinculação com a educação básica.

relação fosse verdadeira, a educação seria responsável pelo desemprego estrutural nos países de capitalismo avançado e pela miséria nos países periféricos.

Evidentemente essa não é uma afirmação correta, pois apesar da educação ser muito importante, não se lhe pode atribuir um poder inexistente (MOURA, 2004), já que a atuação isolada dessa esfera não tem o poder de resolver os grandes problemas socioeconômicos do planeta e do Brasil.

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

Essa aproximação tende a contribuir para que se estabeleça um diálogo social do qual têm que participar dialeticamente as próprias instituições, além de 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 mais profunda.

Perante esse contexto, o diálogo social precisa contribuir para a conscientização (FREIRE, 1980) dos indivíduos / coletivos, das instituições e da sociedade em geral sobre essa realidade. Esse processo deve ser o pilar básico para que a esfera educacional possa inserir-se e contribuir para a construção de um gradual processo de transformação social, sem perder de vista todas as limitações, obstáculos e (im)possibilidades existentes. Outra função do diálogo é 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 (Giroux y Aronowitz, 1990, citados por Coronel Llamas, 1998).

Além disso, o diálogo social objetiva: fortalecer a racionalidade ética frente à racionalidade tecnológica; impulsionar a produção e o uso social das tecnologias (CEFET-RN, 1999); 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; promover o desenvolvimento e a consolidação de uma concepção de EPT que, em todas as ofertas educativas, contribua para a formação técnica e humanística dos diferentes grupos destinatários; 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); 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).

Esse 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 a sociedade/entorno, em consonância com a função social de cada instituição de EPT, dentre outras possibilidades, nos seguintes domínios:

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) cooperação mútua com a outras instituições, por meio de processos de construção de conhecimento integrados à formação humana;

d) melhoria da própria ação institucional por meio dos processos de pesquisa, de relação com a sociedade/entorno, de gestão, de

formação e de avaliação, ou seja, investigar a própria ação na perspectiva de melhorar a atuação ante a sociedade.

A partir desses referencias 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[7] necessitam de adequada formação.

Com relação à formação docente é necessário considerar dois grandes eixos: a formação na área de conhecimentos específicos, adquirida na graduação, cujo aprofundamento é estratégico e deve ocorrer por meio dos programas de pós-graduação, principalmente *stricto sensu*; e a formação didático-político-pedagógica, incluindo, as especificidades da EPT. É sobre essa última vertente que vamos aprofundar nossa discussão.

Nessa direção é fundamental fazer esforços em três direções distintas igualmente importantes. A formação dos profissionais não graduados que atuam na EPT; dos graduados, mas não licenciados em educação profissional que já estão em exercício; e dos que ainda se formarão no futuro.

No caso do primeiro grupo – profissionais não graduados que atuam na EPT –, a maior incidência é nas instituições privadas, incluindo o Sistema "S", e nas ONGs. É fundamental buscar a 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-

[7] Neste trabalho discutimos apenas a formação docente

pilítico-pedagógica e, sempre que possível, conjugar o atendimento às duas necessidades em um único processo formativo.

Para tal, é necessário que essas organizações façam um esforço no sentido de estabelecer cooperações com agências formadoras visando proporcionar a 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 se alcança um modelo de sociedade em que a educação em todo os níveis, formas e modalidades seja efetivamente um direito de todos e oferecida de forma pública, gratuita, laica e com qualidade.

No caso do segundo grupo – graduados, mas não licenciados em educação profissional, que já estão em exercício – 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 n^0 02/97-CNE/CP.

Para propor uma formação docente destinada a esses profissionais é necessário ter claro 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 dos profissionais 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 integração entre a educação básica e educação profissional. Nesse caso, é fundamental que o docente tenha uma formação específica que lhe aproxime à problemática das relações entre trabalho e educação e ao vasto campo da educação profissional e, em particular, à área do curso no qual leciona ou vai lecionar no sentido estabelecer as conexões entre

essas disciplinas e a formação profissional especifica, contribuindo para a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

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

No caso das licenciaturas, embora se apresentem como uma perspectiva de solução para os sujeitos que ainda ingressarão na educação superior, no caso específico dos graduados 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 oito anos do governo FHC. Assim, o estágio atual é de reconstrução dos sistemas/redes públicas da educação profissional na maioria dos estados da federação[8].

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.

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

[8] 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.

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 seja objeto de regulamentação pelo 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 licenciaturas especificas para a EPT. Entretanto é necessário refletir acerca dos grupos aos quais tem sentido oferecer tais cursos. Ou dito de outra maneira, mesmo que a licenciatura, por ser um curso de graduação, tenha como exigência mínima de escolaridade para ingresso o ensino médio, a educação profissional tem particularidades que, a nosso ver, dificultam que estudantes provenientes do ensino médio de caráter propedêutico reúnam condições para realizar tais cursos.

Em primeiro lugar, não parece haver 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 na EPT.

Vários elementos se fortalecem mutuamente para dificultar que esses jovens possam pensar em tal itinerário hoje em dia. Um deles é a falta de

oferta consolidada e significativa de EPT na maioria dos sistemas públicos de ensino, fazendo com que sejam muito poucos os docentes que nela atuam[9]. Assim, esses jovens conhecem professores das disciplinas da educação básica em função, inclusive, da própria escola que freqüentam, mas não conhecem, não têm contato, não têm informação sobre a profissão de docente da EPT.

Igualmente, a escola básica brasileira é segmentada, é dual historicamente, de forma que separa formação acadêmica de formação que considere o trabalho. Dessa forma, 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 n^0 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 n^0 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 anteriormente, os sistemas/redes públicos apenas começam a retomar tais ofertas educacionais.

Assim, 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 –).

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

Nesse contexto, no momento atual, é difícil imaginar que um jovem que concluiu o ensino médio 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 âmbito.

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.

Diante disso, uma possibilidade que se configura é a oferta de licenciaturas para a EPT destinada aos concluintes de cursos técnicos de nível médio. Nesse caso, grande parte das dificuldades anteriormente mencionadas estão superadas. 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.

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, já que a exigência para ingresso no ensino superior é a conclusão do ensino médio.

Outra proposta que ganha força no campo das licenciaturas para a EPT é a possibilidade de integrá-las aos cursos superiores de tecnologia (CST). Assim, o profissional formado estaria habilitado, ao mesmo tempo, como tecnólogo e como professor da EPT.

Após analisar as possibilidades de formação às quais nos propusemos a partir das condições de ingresso dos sujeitos dessa formação é necessário discutir as condições de saída, ou seja, a licença para o exercício da função docente.

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 é muito amplo. Isso ocorre porque os cursos são organizados dentro das áreas profissionais e em cada uma delas podem existir inúmeros cursos e em cada curso, várias disciplinas, cujas denominações são de livre escolha no âmbito dos respectivos planos 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 docente, em geral, são engenheiros eletricistas, mecânicos e outros bacharéis de áreas 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 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, discutiremos, em linhas gerais, o seu conteúdo.

Dessa forma, diante do exposto ao longo do trabalho podemos sintetizar alguns eixos da formação docente que devem estar presentes em quaisquer das possibilidades anteriormente apresentadas:

a) área de conhecimentos específicos;

b) formação didático-político-pedagógica;

c) diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Quanto aos conteúdos específicos é preciso que sejam desenvolvidos de forma relacional com os dos demais eixos propostos, de maneira que tais conhecimentos sejam (re)construídos no marco de uma compreensão ampla da tecnologia e de suas relações com o trabalho, com a ciência e com a

cultura. Nessa linha de pensamento, é preciso incorporar ao currículo da formação de professores para a EPT estudos que contribuam para a compreensão de que: o trabalho é a mediação primeira entre o homem e a natureza e, portanto, elemento central na produção da existência humana[10] e que, portanto, é na busca da produção da própria existência – por meio do trabalho – que homens e mulheres geram conhecimentos, os quais são histórica, social e culturalmente acumulados, ampliados e transformados; a ciência é um tipo de conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceitos que representam as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada, convertendo-se em força produtiva; a tecnologia é compreendida como construção social, produção, aplicação e apropriação das práticas, saberes e conhecimentos[11]; a cultura dos grupos sociais influencia e é fortemente influenciada por esses movimentos que produzem trabalho, conhecimento e, portanto, ciência e tecnologia a partir das práticas realizadas por esses mesmos grupos sociais. Nesse sentido, a cultura é um código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação (GRAMSCI, 1991[12] *apud* BRASIL, 2007, p. 44).

Nessa perspectiva, é importante que a formação pedagógica dos professores para a EPT, contemple, dentre outros aspectos: as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, ser humano e educação; políticas e história da educação brasileira e, mais especificamente, a da educação profissional; a discussão relativa à função social da EPT em geral e de cada instituição em particular; a relação entre

[10] É importante esclarecer que compreendemos o trabalho como princípio educativo, considerando, portanto, o seu caráter histórico e ontológico na produção da existência humana. Nesse sentido, compreendemos que uma prática pedagógica significativa demanda análises sobre o mundo do trabalho (sem reduzi-lo apenas ao espaço onde ocorre o trabalho assalariado), incluindo, a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa, suas relações com e implicações sobre a natureza, os conhecimentos construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na sua produção etc..

[11] Nesse sentido, a tecnologia, além de força material da produção, cada vez mais indissociável das práticas cotidianas, em seus vários campos/diversidades/tempos e espaços, assume uma dimensão sociocultural, uma centralidade geral e não específica na sociabilidade humana e essa compreensão precisa permear a formação dos docentes da EPT.

[12] GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

trabalho e educação; relações entre currículo, educação, cultura, tecnologia e sociedade; currículo integrado; organização e planejamento da prática pedagógica na educação profissional; avaliação do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional; concepção de formação que se sustente numa base humanista; concepção de docência que impregne a prática desse profissional quando sua atuação se dá no mundo do trabalho; a profissionalização do docente da EPT: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho; desenvolvimento local/regional e inovação que considere os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Evidentemente, é fundamental que os conhecimentos específicos da área profissional e os de cunho mais pedagógicos estejam em constante diálogo. Para tal, "alguns temas podem ser trabalhados transversalmente em todos os conteúdos previstos (os específicos do campo tecnológico, os da educação geral e os de fundamentação pedagógica), tais como: a evolução histórica da tecnologia; tecnologia e desenvolvimento científico; tecnologia, qualidade de vida e desenvolvimento humano; ética e tecnologia; tecnologia e mundos do trabalho; tecnologia e impacto sócio-ambiental." (MACHADO, 2008, p. 20). Além disso, os espaços destinados aos estágios curriculares também podem contribuir para esse diálogo entre os conhecimentos específicos da área e os pedagógicos.

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 e órgãos públicos que atuam nesse campo educativo entre si, visando uma aproximação do seu conjunto com a sociedade e, em conseqüência, às suas demandas.

Nessa perspectiva, é importante desenvolver ações estruturantes em regime de colaboração entre as universidades públicas brasileiras, as instituições de EPT da Rede Federal e os sistemas estaduais e municipais.

Nesse processo, as instituições federais têm capacidade potencial de assumir parcela significativa da formação de docentes dos sistemas estaduais e municipais, os quais estão construindo suas respectivas ofertas de Educação Profissional. Esse regime de cooperação contribuirá, dentre outros aspectos, para que as instituições da Rede Federal de EPT conheçam mais profundamente a realidade dos outros sistemas públicos de ensino, o que lhes possibilitará atuar de forma mais sistêmica na educação brasileira, saindo de certo isolamento em relação às escolas municipais e estaduais.

Referências Bibliografia

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf > Acesso 20.12.2007.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto de reestruturação curricular**. Natal: CEFET-RN, 1999.

DIEESE. **Desemprego no Rio Grande do Norte:** visão de empresários e trabalhadores. Natal: DIEESE / RN, 2002.

FREIRE, Paulo **Conscientização. Teoria e prática da libertação**. 3 Ed.. São Paulo: Centauro, 1980.

FREITAG, Bárbara **Escola, estado e sociedade**. 3 Ed.. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIGOTTO, Gaudêncio Mudanças societárias e as questões educacionais da atualidade no Brasil. Mimeo, 2001.

FURTADO, Celso **Brasil:** a construção interrompida. São Paulo: Paz e terra, 1998.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge A. R., SILVA, D. S. **Formulação das políticas de**

LLAMAS, J. M. Coronel. **Organizaciones escolares. Nuevas propuestas de análisis e investigación**. Huelva: Universidade de Huelva/Serviço de publicações, 1998.

LIMA FILHO, Domingos Leite; GARCIA, Nilson Marcos Dias. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. IN **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPEd**. ANPEd: Caxambu, 2004.

MACHADO, Lucília Regina de Souza **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Brasília: mimeo, 2008.

MOURA, Dante Henrique. A gestão socialmente produtiva de instituições de educação profissional In: **1º Encontro Internacional de Turismo, Hospitalidade e Desenvolvimento Sustentável**. Natal: CEFET-RN, 2004.