

FÓRUM DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL**

Brasília-DF

Agosto de 2004

“Dêem-me um ponto de apoio e levantarei o mundo”.(Arquimedes)

“- Qual poderia ser a alavanca desencadeadora do movimento transformador?”.

- Qual poderia ser o ponto de apoio que permitiria a essa alavanca – como queria Arquimedes – modificar o estado de coisas atual?

Essa indagação ainda pode ser desdobrada em outra: existirão, afinal, uma determinada alavanca e um determinado ponto de apoio que, de fato, permitiriam a realização do processo das mudanças essenciais?

É possível, portanto, que aquele determinado ponto de apoio pedido por Arquimedes não exista no quadro em que nos movemos. O nosso não é o desafio físico da Antigüidade: é um desafio prático, histórico, político, que só poderemos enfrentar com alguma expectativa de êxito se contribuirmos para a mobilização de sujeitos plurais diversos que precisarão atuar como um conjunto heterogêneo de alavancas diferentes, contando com distintos pontos de apoio.

Leandro Konder

I – APRESENTAÇÃO

A questão da *profissionalização docente* é uma polêmica nas esferas educacionais no mundo. Seja como expressão de uma aspiração, como característica do ofício de ensinar ou como discussão sobre as especificidades ou limitações com que tal condição se dá nos docentes, o tema do *profissionalismo* está presente nas expressões dos próprios docentes. O termo *profissionalização* parece estar se referindo a características ou qualidades da prática docente, mas sugere imagens que são consideradas positivas e desejáveis. O que se percebe é que a discussão teórica sobre o tema do *profissionalismo* emerge como uma luta em prol da autonomia profissional e como uma bandeira contrária à proletarização que a carreira sofreu nas últimas décadas .

No Brasil, a discussão não seria diferente; ela permeia os fóruns de debate com um dado ainda mais grave, ou seja, a realidade histórica de o magistério admitir em seus quadros um forte contingente de profissionais de áreas diversas, sem a qualificação pedagógica. Sem dúvida, essa “necessidade que se diz necessária ou emergencial” contribui para intensificar o debate e concorre para a queda do status que a carreira pretende (é evidente que outros fatores concorrem para a desvalorização docente, entretanto não pretendemos entrar no mérito no momento).

Quando se faz um mapeamento da formação profissional, essa realidade se superlativiza: em seus 95 anos, a história da educação profissional, muito caracterizada pelo “fazer” foi marcada pela forte ação de professores leigos. As ações na perspectiva de mudança dessa realidade, nas últimas décadas muito mais prementes que na primeira metade do século passado, vêm se constituindo em ritmo crescente sem, contudo, se estabelecer ou mesmo se caracterizar com o rigor e a sistematização necessária.

Se uma retrospectiva se faz das iniciativas no sentido de formar o professor, elas vêm assinadas pela alcunha de emergenciais, fragmentárias e com um caráter bastante conservador, colocando-se distante das necessidades atuais ou até mesmo apenas em atendimento a exigências que escapam ao domínio dos interesses nacionais. Isto significa que, embora nos últimos anos tenham se ampliado as vozes na defesa da capacitação, não se evidenciaram políticas públicas incisivas no sentido de qualificação docente.

Se considerarmos o processo de mudanças por que vem passando o mundo de hoje, sujeito à força das mudanças advindas do avanço científico e tecnológico, em que o conhecimento rapidamente se faz obsoleto, conclui-se que a provisoriedade se transforma em algo que ameaça e instiga uma permanente busca de conhecimento; isto exige, portanto, que o cidadão esteja constantemente revendo e reformulando seus saberes, sua forma de agir no mundo, e nesse sentido, a escola passa a ter uma exponencial tarefa.

Certamente esse desafio de ensinar, cada vez mais complexo, esbarra nas mãos do professor, dando maior visibilidade ao fosso existente na formação e, certamente, tornando mais intensa a necessidade de as licenciaturas se colocarem em permanente revisão, além de justificar a necessidade da educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar.

Este desafio não é pequeno para a dinâmica do trabalho docente, considerando-se o processo por que passaram (e ainda passam) os atuais professores da Educação Básica e das Licenciaturas, estes oriundos em sua maioria das faculdades isoladas, cuja formação, em alguns casos, concorreu para uma visão fragmentada e muitas vezes anacrônica do método científico, da ciência e da tecnologia.

Certamente o trabalho desses professores estará refletindo a formação recebida, o que conflita com a concepção pedagógica que norteia os parâmetros curriculares nacionais. Uma dificuldade que deve e pode ser vencida com esforço, no sentido de um trabalho mais integrado e participativo, que articule a competência técnica ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência.

O cenário atual da educação brasileira aponta para uma estruturação curricular que articule teoria e prática, o científico e o tecnológico, com conhecimentos que possibilitem ao aluno atuar no mundo produtivo em constante mudança, buscando a autonomia e

desenvolvendo o espírito crítico e investigativo. Cumpre assinalar inclusive o crescimento massivo de brasileiros jovens que clamam pela escola pública.

A partir da LDBEN no. 9394, de 20 de dezembro de 1996 e de acordo com as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior, que defende a reversão do quadro da educação brasileira, com a ruptura do círculo vicioso *"inadequação da formação do professor-inadequação da formação do aluno..."*, reforça-se a exigência para cursos de formação que supram não só as deficiências resultantes do distanciamento entre o processo de formação docente e sua atuação profissional, mas também a necessidade de preparar um professor afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção de competências e habilidades.

Há um forte apelo para se que trabalhe de forma integrada e articulada sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa.

A dificuldade reside no fato de que *"ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de construir em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, nem a construção de significados que não possui, ou a autonomia que não teve a oportunidade de construir"*.

As Diretrizes colocam como uma questão-chave o redirecionamento do enfoque disciplinar dos cursos de formação, de modo a prover o cursista de recursos que lhe possibilitem trabalhar inter e transdisciplinarmente, situando os saberes disciplinares no conjunto do conhecimento escolar. Não nos cabe, aprofundar outras exigências, uma vez que não é este o foco que pretendemos enfatizar no momento.

2- A PERTINÊNCIA DAS LICENCIATURAS NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 A EXPERIÊNCIA DOS CEFETs

O trabalho dos Centros Federais de Educação Tecnológica na formação de professores remonta ao ano de 1978, ao governo Ernesto Geisel, com a criação dos três

primeiros Centros Federais, pela Lei nº 6.545, 30 de junho de 1978, quando da transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais. No artigo 2º da referida lei, encontra-se:

Art. 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm os seguintes objetivos:

- I- ministrar ensino em grau superior;
 - a. de graduação e pós-graduação, visando à formação de profissionais em engenharia industrial e tecnólogos;
 - b. de licenciatura plena e curta, com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas especializadas no ensino de 2º grau e dos cursos de formação de tecnólogos;

II- promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área técnica industrial;

III- realizar cursos na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1994, p.33)

Naquele tempo, a expansão do parque industrial brasileiro acendera a exigência de alteração na formação de profissionais, dando-se peso à questão do domínio de tecnologias mais avançadas por parte dos técnicos, daí a ênfase na formação de professores para essas disciplinas.

Posteriormente, já no governo pós-ditadura militar, o então presidente José Sarney, através da Lei nº 7.863, de 31 de outubro de 1989, conferiu à Escola Técnica Federal do Maranhão a condição de se transformar em Centro Federal de Educação Tecnológica nos moldes dos três primeiros CEFETs.

No Art.2º da Lei nº7.863, de 31 de outubro de 1989 está explícito:

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão será regido pela Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978, e por seus estatutos e regimentos, aprovados nos termos da legislação em vigor (BRASIL, 1994, p.40)

Anos depois, com a publicação da Lei 8.711, de 28 de setembro de 1993, é a vez da Escola Técnica Federal da Bahia ser transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica e, a exemplo dos demais existentes, o Centro Federal de Educação

Tecnológica da Bahia, também seria regido pela Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978 (Art. 2º da Lei 8.711).

A expectativa para as outras escolas em se transformarem em centros federais era, a exemplo dos cinco outros CEFETs já existentes, ter autonomia necessária para ampliar a sua oferta de formação, como aponta o Art. 3º, alterando o artigo 2º, da Lei nº 6.565/89, que trata dos objetivos dos centros federais de educação. O artigo 2º passaria, então, a apresentar a seguinte redação:

Art. 2º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica de que trata o artigo anterior têm por finalidade o oferecimento de educação tecnológica e por objetivos:

I- ministrar ensino em grau superior;

a. de graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, visando à formação de profissionais e especialistas na área tecnológica;

b. licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico;

II- ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à atualização e à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;

III- ministrar cursos de educação continuada na área tecnológica, visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica;

IV- realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade mediante cursos e serviços (BRASIL, 1994, p.46).

A preocupação com a formação de professores aparece reforçada nos itens I, item b, e III desse artigo.

Em 08 de dezembro de 1994, com a publicação da Lei nº 8.948 que dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências, ao mesmo tempo em que confere às escolas a condição de passarem a ser centros federais, o faz nos termos da Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978, alterada pela Lei nº 8.711, de 28 de setembro de 1993 e do Decreto nº 87.310, de 21 de junho de 1982. Destaque para o artigo 3º:

Art.3º - São características básicas dos Centros Federais de Educação Tecnológica:

I- integração do ensino técnico de 2º grau com o ensino superior;

II- ensino superior como continuidade do ensino técnico de 2º grau, diferenciado;

III- acentuação na formação especializada, levando-se em consideração tendência do mercado de trabalho e do desenvolvimento;

IV- atuação exclusiva na área tecnológica;

V- formação de professores e especialistas para as disciplinas especializadas do ensino técnico do 2º grau;

VI- realização de pesquisas aplicadas e prestação de serviços;

VII- estrutura organizacional adequada a essas peculiaridades e aos seus objetivos (BRASIL, 1994, p.38).

Desde 1978, portanto, esses centros possuem essa prerrogativa de formar professores e o vêm fazendo, dadas as especificidades das disciplinas específicas das áreas técnicas, o que se constituiu numa valiosa contribuição à época, dada a carência de professores formados em faculdades de educação que estivessem habilitados para essas disciplinas, o que possibilitou o ingresso de técnicos e bacharéis para assumirem essas disciplinas. A formação desses professores se deu a princípio através de “*medidas consideradas emergenciais*”, cursos de capacitação docente apropriadamente denominados “Esquemas I e II”.

Pouco progresso, entretanto, houve no sentido de se formularem políticas para preencher esse hiato, o que concorreu para que a permanência dos Esquemas I e II e as “*medidas consideradas emergenciais*” acabaram por reforçar a visão fragmentária e banalizada do exercício da docência, que reafirmamos, possui características específicas.

Recentemente, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, que dá nova redação ao decreto Nº 2.406/97, que trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica diz em seu artigo 1º:

Art. 1º: O art. 8º do Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 8º - Os Centros Federais de Educação Tecnológica, transformados na forma do disposto no art. 3º da Lei nº 8.948, de 1994, gozarão de autonomia para a criação de cursos e ampliação de vagas nos níveis básico, técnico e tecnológico da Educação Profissional, bem como **para implantação de cursos de formação de professores para as disciplinas científicas e tecnológicas do Ensino Médio e da Educação Profissional.**

Atuar nas licenciaturas, portanto, não se constitui numa difícil tarefa para os Centros Federais; muito ao contrário, eles podem e vêm dando uma colaboração significativa no quadro da educação nacional historicamente, e hoje, sem dúvida através de um trabalho mais consistente e adequado às necessidades do ofício do “ser professor”.

Cabe ressaltar a caracterização singular dos Centros Federais de Educação Tecnológica, que apresentam uma infraestrutura de laboratórios e ambientes de aprendizagem favorável à contextualização da ciência e da tecnologia, além de possuírem em seus quadros professores cuja formação pauta-se pelo domínio da teoria numa estreita associação com as atividades práticas. Isto, sem dúvida, possibilita uma articulação e um diálogo intenso entre ciência e tecnologia, além de construir um contexto dinâmico e facilitador da aprendizagem.

A experiência de implantar cursos de licenciaturas para as disciplinas da área científica da Educação Básica, recente nos CEFETs, embora não seja recente a capacitação dos professores (esquemas I e II), fez com que essas instituições pudessem somar esforços a outras que historicamente vêm trabalhando nesse campo como é o caso das universidades e faculdades isoladas, embora sem deixar de lado as peculiaridades e as potencialidades que são próprias desses centros.

O quadro que se tem atualmente é de instituições que podem e desejam concorrer cada vez mais positivamente para a educação brasileira no sentido da formação de professores.

Cumprindo ainda ressaltar que hoje no país, com o esforço pela retomada do desenvolvimento econômico brasileiro e a exigência da formação mais aprofundada dos profissionais, diversos centros de formação profissional (públicos, privados e comunitários) passaram a oferecer os cursos de tecnologia, e é crescente e significativa a procura por esses cursos superiores.

A intensificação da transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, a partir de 1998 vem se constituir como mais um núcleo no sentido da implementação da graduação, seja na área tecnológica, seja nas licenciaturas para as disciplinas científicas.

Com a nova legislação educacional e as projeções positivas no que se refere a aspectos que elevam a demanda para a formação de professores para essa modalidade de educação, esses fatores, por outro lado, ampliaram a exigência de professores para esta formação específica. Entretanto registra-se que esse crescimento também não veio

acompanhado de recursos incisivos para a formação de formadores para essa área que merecesse ter destaque.

Outro movimento que vem se fortalecendo é a procura por parte dos tecnólogos formados pela carreira docente, principalmente nos próprios Centros onde realizam a sua formação, sem trazer a formação pedagógica em seu currículo, uma realidade que nada difere de momentos anteriores da história da educação brasileira.

Pensamos que é possível os Centros Federais se colocarem nessa tarefa de formação de formadores. Principalmente por terem implantado os cursos de licenciatura, torna-se bastante viável a elaboração de um itinerário de formação que possibilite que estudantes dos cursos superiores de formação de tecnólogos que desejaram ingressar na carreira docente, possam fazê-lo de forma articulada.

Se antes, “*os cursos emergenciais*” ministrados por esses centros já trouxeram uma colaboração significativa para os professores considerados leigos, dessa forma ora proposta, as instituições estariam também trabalhando na superação desses cursos de capacitação pedagógica, além de estarem contribuindo mais eficazmente para formar professores para as disciplinas específicas dos cursos.

Uma abertura em lei para a atuação de tecnólogos no magistério já se evidencia relativa à formação tecnológica em Design desde que sejam cumpridos os preceitos da formação pedagógica vigente em lei, o que significa uma carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado ao longo do curso, o que possibilita um maior diálogo entre as disciplinas do campo específico do saber tecnológico e as questões da educação no contexto nacional. O modelo desvinculado, segmentado que por vezes caracteriza os cursos de capacitação docente estaria assim atingindo sua superação.

A proposta seria, portanto, o estabelecimento nas instituições que ministram graduações tecnológicas de um núcleo pedagógico articulado à formação técnica ao longo da formação desses tecnólogos, de acordo com a legislação para as licenciaturas. Esta seria mais uma alternativa para a formação docente, sem, contudo, desconsiderar as já existentes.

Além dessa linha de ação acima exposta, propomos como forma de fortalecer e consolidar as iniciativas na área de formação docente a instituição de um núcleo de Pós-

Graduação em Educação, com ênfase na educação profissional, também a ser implementado nas instituições federais de ensino, como forma de possibilitar a verticalização.

3- A FORMAÇÃO INICIAL E A FORMAÇÃO CONTINUADA - POSSIBILIDADES

Uma proposta de Curso para Formação de Professores para as disciplinas mais diretamente ligadas à formação técnica e tecnológica dos currículos de Cursos Técnicos e Superiores de Tecnologia se daria na perspectiva do estabelecimento e inter-relação de três aspectos ou dimensões do saber:

- a) a dimensão técnico-científica
- b) a dimensão sócio-político-cultural
- c) a dimensão específica da Formação do Professor

A dimensão técnico-científica estaria situada no Núcleo Básico da Formação tecnológica e no núcleo de Produção do Conhecimento (atividades de iniciação científico-tecnológica) somada à dimensão sócio-político-cultural, imprescindível à formação de todo cidadão; a dimensão pedagógica, específica da formação do professor se daria numa trajetória que entrecruzasse essa formação científica, integrando os saberes específicos aos conhecimentos científicos e disciplinares. Desse modo a formação do professor estaria se afastando dos modelos até então possíveis para os profissionais da área técnica.

Cumprido destacar que essa formação deveria tomar como referencial:

- As exigências do mundo atual;
- Os aspectos legais;
- O entendimento de que o estudo dos conteúdos científico e tecnológico deve refletir sua natureza dinâmica, articulada, histórica e acima de tudo não neutra;
- Os referenciais curriculares para o Ensino Básico e Tecnológico, numa perspectiva de construir referenciais nacionais comuns sem, contudo,

deixar de reconhecer a necessidade de se respeitarem as diversidades regionais, políticas e culturais existentes;

Os principais objetivos do trabalho de formação poderiam estar assim sintetizados:

- a dinamização da relação ensino-aprendizagem, promovendo a autonomia e a contextualização dos diversos saberes disciplinares ao integrar os conhecimentos científicos aos pedagógicos, proporcionando ao cursista situações-problema que poderão ser transpostas para o seu que-fazer.
- a compreensão de que os modelos da Ciência são construções da mente humana que procuram "*manter a realidade observada como critério de legitimação*" e que a produção científico-tecnológica está a serviço da estrutura social que lhe dá suporte, estrutura essa que necessita revisitar suas concepções analíticas, considerar o importante papel das interações existentes em sistemas complexos e propor modelos que melhor representem o todo, visando à resolução dos dilemas da atualidade resultantes da visão de mundo decartiana-newtoniana.
- o comprometimento da formação com a educação inclusiva;
- o reconhecimento de que a realidade social deve ser tomada como ponto de partida e o fator de cidadania como pano de fundo das ações educativas;
- a compreensão de que a figura central de todo e qualquer processo educativo é o ser humano com suas coerências e incoerências;
- a necessidade, na formação do profissional, da assunção de forma crítica, criativa e construtiva da prática educativa no interior e exterior do ambiente escolar;
- o desenvolvimento do trabalho educativo através de saberes não-fragmentados a partir da compreensão de que os saberes disciplinares sendo recortes de uma mesma área guardam correlações entre si, assim como as áreas devem articular-se umas às outras;

- o entendimento de que o magistério, considerado como base imprescindível à formação docente, deve incluir a necessidade de o professor vir a ser pesquisador de sua própria prática pedagógica;
- a compreensão do processo de produção de conhecimento e da provisoriedade das verdades científicas;
- a elaboração de uma estrutura curricular flexível possibilitando o diálogo com diferentes campos de conhecimentos e conseqüentemente permeável às atualizações, às discussões contemporâneas, contemplando as diferenças;
- a superação entre o saber e o fazer pedagógico, daí o processo pedagógico ser encarado como uma totalidade na qual ocorre a articulação de diferentes áreas do saber, exigindo na formação docente uma sólida base humanística, científica e tecnológica articulada com a prática pedagógica através de um processo dinâmico de apropriação e produção do conhecimento;
- a reflexão sempre presente acerca dos riscos e benefícios das práticas científico-tecnológicas;
- o desenvolvimento de metodologias adequadas à utilização das novas tecnologias digitais aplicadas ao processo de construção do conhecimento;
- a capacidade na busca autônoma, na produção e na divulgação do conhecimento e desenvolvimento de um processo de atualização constante do conhecimento, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, buscando formação permanente e continuada;
- o comprometimento com a ética profissional voltada à organização democrática da vida em sociedade;
- o compromisso enquanto profissional da educação consciente de seu papel na formação do cidadão e da necessidade de se tornar agente interferidor na realidade em que atual;
- valorização do trabalho coletivo através de ação crítica e cooperativa na construção do conhecimento;

- o diálogo com a comunidade visando a inserção de sua prática educativa desenvolvida no contexto social regional, em ações voltadas à promoção do desenvolvimento sustentável etc.

Cabe reforçar a caracterização singular dos Centros Federais de Educação Tecnológica, pois por ministrarem cursos na formação profissional apresentam uma infraestrutura de laboratórios e ambientes de aprendizagem favorável à contextualização da ciência e da tecnologia, além de possuírem em seus quadros professores cuja formação pauta-se pelo domínio da teoria numa estreita associação com as atividades práticas, o que sem dúvida representa um contexto de ensino-aprendizagem dinâmico e inovador, que faz com que o aluno tenha condições de comprovar conceitos científicos através da construção de modelos.

CONCLUSÃO

A exemplo de outros Órgãos que trabalham na formação de formadores, os Centros Federais de Educação têm dado uma colaboração significativa. Entretanto, considerando-se a realidade do país, com tamanha dívida social no que diz respeito à educação, clama-se pela institucionalização de medidas perenes para a formação inicial e continuada do professor.

No caso que tomamos como exemplar, a formação de tecnólogos para a carreira docente, realidade crescente nos diferentes Centros de Formação Profissional, aponta-se que é possível e necessário que se adotem e se intensifiquem políticas no sentido de:

- a) Articulação Interinstitucional, com o apoio e incremento Governamental para a Instituição de Programas de Formação Continuada no sentido da instalação de cursos de extensão, Pós-Graduação e Pesquisa;
- b) Instituição de Núcleos de estudos de Pesquisa em Educação e Trabalho nos Centros Federais de Educação Tecnológica (ênfase:

Educação, Trabalho e Tecnologia, Educação a Distância, Cognição, dentre outros);

- c) Reorientação das ações do PROEP no que diz respeito à sua aplicabilidade e operacionalização. No caso da operacionalização é fundamental a adoção de expedientes que tornem factível a execução do item capacitação dentro do Programa de Expansão da Educação Profissional e no que se refere à reorientação do mesmo, entendemos como de relevância estratégica vincular uma parte dos recursos a investimentos na capacitação do professores da Educação Profissional voltada para um conteúdo que dê densidade a prática docente em sua dimensão sócio-político-cultural e pedagógica. A vinculação, no entanto, preservará a capacitação dos professores no seu conteúdo técnico de sua área/disciplina. As mudanças na educação por melhor que sejam concebidas estarão sempre condicionadas ao engajamento e compromisso do professor em rever permanentemente a sua prática.

As possibilidades que apresentamos não são exclusivistas, ao contrário elas não desconsideram outras possibilidades; não têm a pretensão de deslocar a formação de professores de seu “lócus” original (universidades e faculdades de educação), elas não defendem esta prerrogativa apenas como do âmbito dos centros federais (relatamos a experiência destes), mas, como possível aos centros de educação tecnológica (públicos, privados e comunitários). O definitivo neste documento é a nossa convicção de que a formação de professores para a educação profissional se traduz em política inadiável e perene, diante do compromisso com a expansão desta modalidade de ensino de forma qualificada, democrática e sintonizada com os ideais de construção de uma nação soberana do ponto de vista social, econômico, cultural e científico.

Luiz Augusto Caldas Pereira
Diretor Geral do CEFET-CAMPOS