

DESAFIOS DA FORMAÇÃO ÉTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Vinícius Bozzano Nunes

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - Câmpus Coxim

Leonardo Lemos de Souza

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Câmpus de Assis

Resumo: A crise no paradigma ético é preocupação recorrente tanto na academia quanto no discurso cotidiano. Em sintonia com o desafio contemporâneo da educação, a Lei 9.394/96 propõe a formação ética como finalidade do Ensino Médio, estendendo-se ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, modalidade da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT). Este estudo dirigiu-se às unidades da Rede e seus resultados apontam não só as concepções e experiências em formação ética que vêm sendo realizadas mas também, em contraste, denunciam os principais desafios para que essa formação ocorra efetivamente.

Palavras Chave: Educação profissional, formação ética, educação moral.

Introdução

A crise no paradigma ético é tema debatido por diversos pensadores e preocupação perceptível no discurso cotidiano. Em sintonia com o desafio da educação na contemporaneidade, a Lei 9.394 (Lei 9.394, 1996) propõe a formação ética como uma das finalidades do Ensino Médio, o que se estende ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, modalidade de ensino ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT). No intuito de contribuir para a compreensão do processo de formação na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), apresenta-se através deste texto um estudo que destacou como problema mobilizador a questão: “como ocorre a formação ética na EPCT?”. Para responder essa pergunta, foi estabelecido como objetivo investigar os métodos para a formação ética em suas unidades. Foram utilizados como subsídios teóricos pressupostos da ética filosófica e de teorias situadas no campo da

psicologia da moralidade, tomando como base a perspectiva ética de Sanchez Vázquez (2002) e Habermas (2003), com as necessárias reconsiderações; a teoria do desenvolvimento do juízo moral iniciada por Piaget (1930, 1932), seguido por Kohlberg (1984) entre outros autores contemporâneos. Para coleta de dados, foram distribuídos questionários a todas unidades efetivamente implantadas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (REPCT), para que fossem respondidos por seus respectivos gestores pedagógicos. Participaram 69 instituições, distribuídas por todos os estados do país. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, complementados por uma análise documental e postos em diálogo com a literatura disponível. Os resultados iluminam o que vem sendo realizado em termos de formação ética na Rede e, em contraste, denunciam os principais desafios para que essa formação aconteça efetivamente.

Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Brasil

A transmissão de conhecimentos de ordem profissional acompanha a humanidade desde os primórdios de sua jornada rumo à civilização. O ensino dos ofícios, originalmente de caráter intergeracional, sempre teve reconhecida sua função social. A fisiologia desse processo garantiu a manutenção de serviços indispensáveis às comunidades mais antigas, sem que necessariamente se constituísse em objeto de problematização. Aos poucos, essa tarefa foi sendo assimilada como uma das funções que cabem à escola, culminando no atual modelo de educação profissional.

As reflexões sobre a educação profissional que até hoje são consideradas pertinentes, surgiram no antro do pensamento crítico sobre a luta de classes, na modernidade. Elas dizem respeito, basicamente, à distinção entre dominantes e dominados e à criação de diferentes tipos de formação para cada um desses grupos. A implicação mais grave da organização educacional nessa perspectiva é a tendência à perpetuação das injustiças sociais, que distanciam de forma cada vez mais aguda a quem cabe o ônus e o bônus da produção de riquezas no mundo.

Antonio Gramsci (1891-1937) propõe uma alternativa a esse modelo educativo, o que seria conhecido como escola unitária, onde as formações técnica e intelectual estariam integradas. Gramsci (1982) afirmou que a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (p. 118). O conceito de politecnia, forjado na teoria marxiana, é que dá vida à escola unitária de Gramsci, entretanto, no trabalho deste último são feitas algumas contextualizações. A

exemplo, a questão da formação ética no sentido da autonomia moral é incorporada aos escritos do pensador italiano. Ao tratar da última fase de sua escola unitária, que antecederia o ingresso na Universidade, enfatiza que deveria ser encarada como uma etapa decisiva, “na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização...” (1982) . Com isso, mostra sua preocupação com a formação para além da querela da instrução técnica ou acadêmica.

Já no Brasil, a EPCT nasce com um caráter essencialmente paternalista, assistencial, e frente ao movimento de crescente industrialização do país, entona a inclinação dantes combatida pela ideia de escola unitária. O ponto de partida da Educação Profissional no Brasil foi a criação das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices, em diferentes unidades da federação, pelo então Presidente Nilo Peçanha, em 1909. Até esse momento, o que se tinha como ação educacional voltada à questão profissional eram algumas iniciativas de caráter assistencialista emergentes no decorrer do séc. XIX, a partir da criação do Colégio das Fábricas por D. João VI. Surgiram, da mesma forma, várias instituições com o propósito de amparar as pessoas em condições sociais incompatíveis com o que ditavam os bons costumes da época. Esses lugares destinavam-se, então, a crianças e jovens pobres, órfãos ou abandonados (Brasil, 2007). Tais iniciativas não eram ações sistemáticas e compunham mais uma política de amparo que uma proposta educacional estruturada em nível nacional.

As escolas de Aprendizes e Artífices, mesmo inaugurando um novo modelo de Educação Profissional, não perderam de todo o caráter assistencialista que possuía o modelo anterior. Seu propósito permanecia sendo o de atender as classes menos favorecidas. A exemplo, nessas escolas surgiram as primeiras oportunidades efetivas de educação para a população negra após a abolição da escravidão no Brasil. Segundo Garcia (2007), “as oportunidades educacionais para essas populações só serão mais perceptíveis no início do século XX, mais especificamente nas décadas de 20 e 30, com a disseminação das escolas técnicas para atender à demanda do mercado de trabalho” (p. 35). O que mudou em relação às ações anteriores foi justamente a preocupação explícita com o atendimento a tais demandas.

Não era exatamente a educação integral de todo e qualquer cidadão brasileiro a preocupação à época, mas sim, a formação de um contingente de mão-de-obra qualificada para atuação no setor produtivo. E, acompanhando as reformas educacionais ocorridas no decorrer do séc. XX, as Escolas de Aprendizes e Artífices mudam várias vezes sua nomenclatura, passando também por distintas compreensões sobre seu papel na sociedade brasileira:

Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, são transformadas nos liceus industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942, os liceus passam a se chamar escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas técnicas federais, configuradas como autarquias (Vidor, Rezende, Pacheco & Caldas, 2011, p. 48).

Nos anos seguintes, destaca-se o caráter compulsório da formação profissional aos estudantes do 2º grau, conferido pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5.692, 1971). Tal iniciativa, da parte do governo militar, não obteve alcance amplo, visto que as escolas privadas permaneceram com seus currículos dando enfoque às ciências, artes e letras, ou seja, adequados à formação das elites.

Após esse momento, se vê em uma crescente o número de Escolas Agrotécnicas Federais criadas no país. Boa parte dessas escolas, que futuramente passaram a chamar-se Escolas Agrícolas – juntamente com outras escolas federais –, de 1978 em diante converteram-se em CEFET's. Este último modelo atingiu grande força e perdurou por tempo significativo, a ponto de ainda hoje os Institutos Federais serem popularmente conhecidos como CEFET's em algumas regiões. Em 1994 institui-se o sistema nacional de educação tecnológica e, mais adiante, com a última Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9.394, 1996), avança-se no sentido da superação das visões sobre a Educação Profissional até então legisladas.

O ideário neoliberal repercutiu na política educacional desse governo “segundo os ditames do que foi conhecido como Consenso de Washington ou a cartilha de ajuste dos países dependentes para adequação aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capital mundial” (Frigotto, 2010, p. 31). Diante desse quadro, tendências teóricas divergentes acenderam as discussões sobre a EPCT, de modo que uma nova proposta configurativa, decorrente desse contexto de conflito no campo político, viria a aparecer em 2004.

A partir da promulgação da chamada Lei de criação, de 2008, passa a concretizar-se o projeto de expansão da REPCT, com forte investimento de recursos públicos para sua consecução. Nessa nova configuração, as escolas agrícolas e parte dos CEFET's adequaram-se ao modelo dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo sido esse padrão adotado de forma quase unânime em toda a REPCT.

Se a Educação Profissional no Brasil não começa inspirada no modelo marxista ou gramsciano, hoje, ela dá espaço para essas vozes que há muito lutavam para serem ouvidas no debate sobre as políticas públicas para a educação profissional. Isso ocorreu especialmente a partir da ascensão dos governos de viés esquerdista no Brasil, no início dos anos 2000,

legitimando-se em 2008 e refletindo no modelo em vigência até hoje. Por outro lado, o desenvolvimento tecnológico passa cada vez mais indubitavelmente a ser a tônica do crescimento econômico. Com essa prerrogativa, o governo se interessa em promover alternativas para ativar esse setor no país e a educação profissional se torna seu motor.

A nova configuração da EPCT traz imbricados esses dois elementos: trabalho e tecnologia. Tal acomodação interfere tanto em nível estrutural quanto organizacional e ideológico e, atualmente, caracteriza a Rede Brasil. Ela implica no surgimento de uma série de novas demandas, adequações e transformações em relação ao modelo precedente. Uma dessas novas demandas é a formação ética frente a esse cenário, tema que o presente artigo se detém a discutir.

Desafios para a formação ética na EPCT

Em 2014 foi concluída pesquisa envolvendo todas as unidades da REPCT, por meio da qual se objetivou investigar como ocorria a formação ética nas unidades da REPCT. Os dados nos deram não só os métodos utilizados, mas também caracterizaram essas experiências mais detalhadamente, apontando o que seus atores pensavam sobre o tema, as expectativas que tinham em relação a essa formação e, em especial, permitiram inferir os desafios para que ela de fato acontecesse. As respostas dos participantes da pesquisa, além de caracterizar um quadro geral das experiências em formação ética na EPCT no país, permitiram algumas reflexões que se apresentam aqui como desafios a serem enfrentados por cada unidade da Rede.

O primeiro desafio é, como já dito, pensar em uma formação ética que se adeque às peculiaridades da EPCT em relação à educação regular. Enquanto todo o ensino médio no Brasil não tiver a mesma ênfase em desenvolvimento tecnológico e a mesma integração com o mundo do trabalho que se tem na educação profissional, se faz necessário pensar em uma formação ética mais voltada a esses aspectos específicos.

Em um nível um pouco mais profundo, é necessário também que se repense continuamente o conceito de ética que dará suporte a essa formação. Pensado sempre pela ótica exclusiva da filosofia, Freitag (1992) propôs que o fenômeno da moralidade fosse observado também pelos vieses da sociologia e psicologia da moralidade, refutando a pretensão de guardadora de lugar das ciências, das artes e da moral que a filosofia anunciava para si (Habermas, 2003). Contribuem com isso duas obras do início do séc. XX publicadas por Jean Piaget (1996; 1994) e as pesquisas do americano Lawrence Kohlberg que reforçaram a validade da gênese psicológica da moralidade (Freitag, 1992). Isso é levado além por

Habermas (2003) em “Consciência Moral e Agir Comunicativo”, que sugere uma ética que se apropria da pragmática linguística sem perder a racionalidade como referência, dando ênfase ao diálogo como central em situações morais.

Na contemporaneidade, ainda, demonstram bastante alcance acadêmico outros estudos que têm a ética ou moral como tema. Comte-Sponville (2011), questiona o caráter moral do capitalismo, Rawls propõe um novo conceito de justiça (Oliveira, 2003). Ricouer retoma a ética como vida boa (La Taille, 2006), enquanto Lipovetsky (1994, 2004, 2007, 2009), põe em cheque a moral contemporânea, o que em alguns aspectos é contestado por Bauman (1997) em sua “Ética pós-moderna”. Os autores do trecho dos PCN’s¹ voltado ao tema transversal ética entendem que ela corresponde a “um eterno pensar, refletir, construir” (Brasil, 1997, p. 50). Dentre tantos outros pensadores, o estudo relatado neste texto trouxe consigo, por necessidade, uma das possíveis definições para ética, e teve como base o pensamento de Sánchez Vázquez (2002), em que a ética é entendida como reflexão sobre a ação moral.

Da pesquisa, forjou-se uma definição de formação ética que superasse algumas controvérsias e lacunas conceituais, de modo que a compreendemos da seguinte maneira:

formação planejada e organizada, tendo como fim a reflexão crítica sobre e na ação moral concreta, possível a todos indivíduos. Tal reflexão não se dá no plano unidimensional do pensamento, mas sim, como uma reflexão a partir da ação e integrada a ela. Ela é construída comunicativamente na interação entre sujeitos, que assumem papel ativo nesse processo e buscam um consenso tendente à universalização, distanciando-se da relativização absoluta. Orienta-se no sentido da busca pela autonomia, de forma cada vez mais ampla e complexa e está relacionada intimamente à ideia de cidadania. Perpassa todos os ambientes e contextos escolares. Está na sala de aula, assim como está nas relações que na escola ou por meio dela se estabelecem. Pode ser concretizada através de distintas metodologias, desde que integradas em projetos escolares mais abrangentes e onde haja participação ampla da comunidade escolar. Diante de sua importância, a formação ética deve ser tomada como principal finalidade da educação escolar (Nunes, 2014, p. 133).

O desafio, nesse sentido, é que esse conceito esteja incorporado ao cotidiano das unidades da REPCT e que seja permanentemente refletido, desconstruído e reelaborado.

Nas falas de alguns dos participantes da pesquisa está impregnada uma concepção de educação profissional muito peculiar. Pra esses sujeitos, que representam boa parcela dos atores da EPCT, a educação profissional serve para a formação de mão-de-obra, o que relega sua importância a uma dimensão bastante utilitarista. Com isso, esquecem-se de que estão sendo formados seres humanos que têm o mesmo direito a uma formação para a autonomia,

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais

para a reflexão crítica, para a emancipação que qualquer outro integrante do sistema educacional brasileiro. O desafio marcado aqui é a superação do entendimento utilitarista que se tem a respeito da educação profissional no Brasil. Abre-se, com isso, espaço para que se discuta formação humana e, nessa esfera, a formação ética.

Uma proposta bastante interessante que tem sido defendida por um grupo de pesquisadores que se dedicam a pensar a educação profissional é a da integração. Ela traz em seu bojo os elementos da educação politécnica e unitária. A palavra integração, quando usada para falar de educação profissional possui três sentidos (Ramos, 2008) que se complementam: o da formação omnilateral, o da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica e o da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade.

O primeiro, diz respeito à dimensão filosófica da integração. Quanto a isso, discorre sobre a integração do trabalho, da ciência e da cultura, enquanto desdobramentos fundamentais na vida do indivíduo. O segundo sentido, da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica, preconiza que o Ensino Médio integrado à Educação Profissional “pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa” (2008). O terceiro sentido, que é o da integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, se relaciona com os anteriores e busca a superação da prática corrente de se dividirem na EPCT o núcleo comum – onde se alocam as disciplinas gerais – e o núcleo específico – donde se agrupam as disciplinas estritamente vinculadas ao tipo de aplicação demandada pela área de formação de cada curso profissionalizante. Integrar a educação profissional ao ensino médio nesses níveis é outro grande desafio, imprescindível à realização de uma formação ética.

Na pesquisa, a abordagem para a promoção da formação ética na escola mais citada pelos participantes foi a disciplinar. Do total, 57% entendem que a formação ética deva se dar relacionada de algum modo ao currículo, através de disciplinas (Nunes, 2014). Ou seja, a educação moral que acontece na escola hoje ocorre mais por meio de unidades curriculares – ou dentro delas – do que amalgamada ao cotidiano escolar.

A proposição da formação ética atrelada a unidades curriculares não é necessariamente nociva. Algo em nós talvez gere desconfiança em relação a isso, por associarmos de alguma maneira à Educação Moral e Cívica, disciplina que integrava o currículo escolar durante o governo dos regimes militares no Brasil. Mas livrarmo-nos desse ranço é também um desafio da EPCT.

A principal ferida a ser tocada no que tange às disciplinas é que, segundo a maioria dos participantes, a ética deve estar presente na escola por meio de uma abordagem

transversal, como proposto nos PCN's. Eles representam 44% dos que indicam a abordagem por meio de disciplina. Abordar a ética como tema transversal é que dizem fazer a maioria absoluta dos gestores pedagógicos da REPCT. A provocação é que, se esses temas são realmente tão importantes à vida dos estudantes hoje e, se de fato a escola deveria estar comprometida com essas questões, as orientações contidas na “apresentação dos temas transversais” parecem estar sendo insuficientes para o sucesso dessa proposição. Menin (2002), por exemplo, constatou o *laissez-faire* em termo de valores na escola. Ou seja, realizada da maneira como tem sido, a transversalidade não contribui efetivamente para que esse paradigma seja rompido. Ao contrário, a frouxidão com que apenas é sugerida a discussão ética em sala de aula somente reforça seu caráter arbitrário.

É possível, porém, que na abordagem da ética pela transversalidade, alguns professores o façam de um modo em que o estudante possa experienciar situações positivas do ponto de vista do desenvolvimento da autonomia. Entretanto, não há meio de se garantir isso, por não haver mecanismos efetivos de avaliação desses resultados. O grande desafio metodológico é, então, buscar alternativas à abordagem disciplinar, ampliando seus limites para além das disciplinas específicas sobre ética e revelando a formação ética escondida no discurso da transversalidade, trazendo-a a tona, para o dia a dia da escola. Sendo que isso deve ser feito através de atividades que lançam mão de múltiplas estratégias, de modo integrado. Algumas poucas experiências relatadas na pesquisa se aproximam disso e servem de modelo para novas iniciativas.

Entretanto, mesmo que não identificadas como bem sucedidas, segundo os parâmetros disponíveis na literatura que deu suporte ao estudo, muitas outras experiências foram relatadas. Elas apresentaram uma grande heterogeneidade entre si, tanto no que tange às concepções que as embasam, quanto no que se refere aos métodos de que se lançou mão para sua execução. A heterogeneidade não é um problema em si. A principal questão nisso é a heterogeneidade provocada pela falta de formação para atuar com a formação ética. Nesse sentido, um dos desafios é a promoção de formação para a atuação em experiências de formação ética.

É necessário, pois, ampliar a quantidade de experiências bem sucedidas em formação ética na REPCT. Isso pode ocorrer espontaneamente, ao se suscitar a infiltração do tema em eventos, atividades de pesquisa e extensão, em discursos ou em projetos da educação profissional no Brasil. Assim como também poderia ocorrer de modo institucionalizado, pela criação de um programa, um prêmio, uma política pública. Na educação regular houve o “Programa Ética e Cidadania – construindo valores na escola e na sociedade” (Brasil, 2007),

implementado pelo Ministério da Educação (MEC), difundido através da distribuição de kits às escolas entre os anos de 2004 e 2006. Tal experiência poderia servir de subsídio para a implementação de política para a EPCT.

Tendo o conjunto de instituições de educação profissional se abrigado em uma única Rede, suas diretrizes – pela natureza das redes – tendem a ser cada vez mais padronizadas. Nesse cenário se torna difícil pensar que a formação ética possa adquirir espaço a não ser que seja institucionalizada. Na pesquisa sobre formação ética na EPCT (Nunes, 2014) foi realizado um levantamento com o intuito de verificar quais documentos versavam sobre ética ou formação ética. O que se observou foi que, ao menos nos principais documentos e dispositivos legais, não se encontra proposta a formação ética. Já sobre ética, apenas alguns fragmentos fazem menção, no entanto, nada que possa ser considerado uma proposta para formação ética.

A LDB, no inciso III de seu artigo 35, traz que a formação ética é um dos elementos necessários ao “aprimoramento do educando como pessoa humana” (Lei 9.394, 1996). Ela também se aplica à EPCT, no entanto, os documentos específicos da educação profissional não são capazes dessa mesma clareza. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012), há referência à ética em cinco de seus artigos. Contudo, em nenhum deles há referência direta à formação ética. Em um primeiro artigo, aparece como princípio norteador da EPCT, na forma do “respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional...” (2012). As próximas ocasiões em que aparece dizem respeito ou à ética como característica que se espera no egresso no mercado de trabalho, ou como elemento curricular adicional, voltado ao específico desempenho da profissão.

A Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892, 2008), não altera esse quadro. Nela não há nenhuma referência explícita à formação ética de seus estudantes. O projeto de formação que traz em si explícito não faz referência à ética, dando ênfase à atuação em setores econômicos. Em contrapartida, dentre as finalidades da EPCT, vemos um aceno em direção à uma preocupação ética, mas de modo indireto, pois está voltada a uma temática bastante estrita: “promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (2008).

Apenas suscitada na LDB e não mencionada nas Diretrizes para a EPCT, nem na Lei de criação dos Institutos Federais, a formação ética fica à margem do discurso dominante na educação profissional, sendo um desafio que ela esteja inserida nos documentos que norteiam seu funcionamento como leis, regulamentos, documentos norteadores, diretrizes, projetos de

desenvolvimento institucional, projetos político-pedagógicos, projetos de curso e orientações diversas.

A pesquisa a que diz respeito este texto foi, até o momento de sua realização, a única encontrada que tratasse da formação ética na REPCT. Mais do que um desafio, representa também um anseio pessoal que a formação ética na educação profissional torne-se um objeto de pesquisa do interesse de outros pesquisadores. Que cresça o número de estudos nessa área.

Por fim, destaca-se um desafio que, apesar de utópico, não é menos importante. Adorno (1995) afirma que, diante de um mundo que tende à barbárie – compreendendo barbárie como a distância contraditória entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento civilizatório –, esta se torna o problema mais urgente da educação, de modo que chega a dizer: “considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade” (p. 155).

Pensar dessa maneira implica em compreender que sem que nos desenvolvamos enquanto humanidade, ou seja, sem aprimorarmos nossa alteridade, nossa aptidão para o exercício do respeito, da compreensão, sem que isso seja alcançado, todo desenvolvimento tecnológico ou econômico é vão. Se a promessa moderna foi que a tecnologia que produzíssemos iria nos tornar seres humanos melhores em um mundo melhor, em que ponto da história nos perdemos desse objetivo? Quanto já nos custou e ainda tem nos custado esse esquecimento? Assim, o primeiro e último desafio da educação é que todos os seus objetivos estejam orientados no sentido da ética. O primeiro porque, ao estabelecermos isso como propósito, todos os outros desafios podem começar a ser buscados. E último porque quando todos os outros desafios da formação ética forem superados, ainda o estaremos buscando.

Considerações finais

Este texto teve como suporte um estudo que buscou investigar como ocorrem as experiências em formação ética na REPCT. O revelar desses modos de fazer e pensar a formação ética ampliou o contraste que possibilitou vislumbrar, em contrapartida, quais são os principais desafios para que a formação ética se torne efetiva na educação profissional brasileira.

O itinerário escolhido para falar desses desafios foi iniciado com a apresentação da Educação Profissional no Brasil que, embora em processo de expansão, ainda é pouco conhecida por muitos. Elegeu-se como estratégia dar realce às diferenças da EPCT em relação à educação regular para criar o pano de fundo onde seria introduzida uma proposta de

formação ética distinta. Contextualizada a pesquisa, foram elencados os principais desafios identificados no decorrer do processo de investigação.

Os desafios identificados foram a) reconhecer as dimensões trabalho e tecnologia como mais próximas à EPCT, para propor uma formação ética a ela adequada; b) promover um conceito de ética que dê suporte a essa formação e esteja incorporado a seu cotidiano; c) superar o entendimento utilitarista de educação profissional; d) promover o debate sobre o conceito de “integração” na educação profissional; e) “curar” a desconfiança sobre a formação ética na escola, gerada pela Educação Moral e Cívica; f) estender as possibilidades da formação ética existentes para além da transversalidade e de seu “enclausuramento” nas disciplinas específicas; g) capacitar para atuação na formação ética; h) ampliar o número de experiências em formação ética na Rede, especialmente por meio de sua institucionalização; i) fortalecer a institucionalização pela inserção da formação ética como preceito dos documentos que embasam seu funcionamento; j) ampliar o número de estudos sobre formação ética na EPCT; h) reordenar todos os objetivos educacionais no sentido da ética.

Este estudo não teve por objetivo ser conclusivo. O que se pretendeu foi lançar um olhar sobre a formação ética na EPCT e, dessa mirada, puxar alguns fios (ou desafios) a serem enfrentados para que mais experiências em formação ética possam ser consideradas bem sucedidas no Brasil. Que possa ser capaz de se tornar contraponto àqueles que têm pensado a formação ética e, quiçá, um ponto de partida para os que desejam promover uma experiência, projeto ou política pública de formação ética na EPCT.

Referências

- Adorno, T. W. (1995). *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Bauman, Z. (1997). *Ética Pós-Moderna*. São Paulo: Paulus.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2007) *Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Brasília: Autor.
- Brasil (2007). *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Brasília: SETEC. Retirado de: <http://portal.mec.gov.br/setec>
- Brasil (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Apresentação dos Temas Transversais e Ética*. Brasília: MEC.
- Comte-Sponville, A. (2011). *O capitalismo é moral?: sobre algumas coisas ridículas e as tiranias do nosso tempo*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Freitag, B. (1992) *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papyrus.
- Garcia, R. C. (2007) *Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005*. Brasília: INEP.

- Gramsci, A. (1982) *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Habermas, J. (2003) *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- La Taille, Y.(1994) *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei nº 5.692 (1971). *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasil. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Lei nº. 9.394 (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional*. Brasil. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei nº 11.892 (2008). *Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências*. Brasil. Brasília. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm
- Lipovetsky, G. (1994). *O crepúsculo do dever: a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Lipovetsky, G. (2004). *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla.
- Lipovetsky, G. (2007). *A sociedade da decepção*. Barueri: Manole.
- Lipovetsky, G. (2009). *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educ. Pesquisa*, 28(1), Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=en&nrm=iso
- Nunes, V. B. (2014) *A formação ética na Rede de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis.
- Oliveira, N. (2003). *Rawls*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Pacheco, E. (2011). *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica*. São Paulo: Moderna.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus (originalmente publicado em 1932).
- Piaget, J. (1996). Os Procedimentos da Educação Moral. In: Macedo, L. *Cinco estudos de educação moral* (pp. 1–36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (originalmente publicado em 1930).
- Ramos, M. N. (2008). *Concepção de Ensino Médio Integrado*. Retirado de http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf
- Resolução Nº 6 (2012). *Define Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, Brasília, Autor. Retirado de <http://www.portal.mec.gov.br>
- Sánchez Vázquez, A. (2002). *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Vidor, A.; Rezende, C.; Pacheco, E.; Caldas, L. (2011). Institutos Federais: Lei no 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: Pacheco, E. *Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica* (pp. 47-113). São Paulo: Moderna.