FORMAÇÃO E CONFORMAÇÃO DE PROFESSORES: EDUCAÇÃO PARA A QUALIDADE E REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS NO BRASIL E NA VENEZUELA

Adriana Almeida Sales de Melo – UnB – adriana@fe.unb.br

Resumo
No contexto histórico do período desenvolvimentista, na América Latina, a educação era associada diretamente ao progresso e desenvolvimento dos países, aparecendo como base a ser solidamente construída, da qual dependeria a capacidade de cada país de seguir crescendo, com uma forte influência da teoria do capital humano. O professor aparecia também como o profissional responsável pela organização da educação e, consequentemente, também pelo crescimento dos países. No Brasil e na Venezuela, com a implantação do programa do Banco Mundial de Educação para Todos nos anos de 1990, a focalização das políticas educacionais na educação básica restringiu as mudanças necessárias no eixo de valorização do professor, adiando a discussão da melhoria das suas condições de trabalho para o século XXI.
Palavras-chave: Políticas de formação de professores, Brasil, Venezuela.

O ensaio que apresentamos para discussão neste evento se beneficia da discussão de resultados de pesquisa educacional sobre a direção das políticas educacionais a partir do ponto de vista de organismos internacionais que interagem e muitas vezes dirigem as políticas educacionais de diversos países. A partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU), agências como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a partir de seus "empréstimos, com condicionalidades, para o crescimento" (MELO, 2004), traçaram os rumos de crescimento de diversos grupos de países, associando as suas necessidades ao desenvolvimento do mundo capitalista no pós-guerras. Tais organizações foram se fortalecendo como condutoras de um projeto de sociedade e de educação que, aos poucos, se consolidou como dominante, direcionando as relações internacionais e assumindo formas históricas diversas, em todo o mundo capitalista.

O texto a seguir pretende realizar uma leitura sobre os problemas educacionais no século XX, no Brasil e na Venezuela, que seguiram os movimentos intensos e rápidos de modificação dos conteúdos do modo como produzimos nossa sociedade.

No entanto, a ação de tais instituições internacionais não se realiza de forma homogênea, ao contrário, a profundidade e velocidade da implantação de suas determinações revela os momentos diversos de correlação de forças locais, como veremos a seguir, a partir dos exemplos do Brasil e da Venezuela.

Os exemplos históricos aqui apresentados têm a intenção de focalizar nossa

atenção para o tema da formação de professores, sempre central no século XX, quando se tratava de associar os problemas do desenvolvimento dos países aos problemas educacionais. Citaremos casos atuais de países específicos, com relação aos temas propostos e também com relação às mudanças históricas na construção do conceito de qualidade na educação nos dois países.

Países diferentes, histórias de formação e conformação diferentes

A formação específica de professores como profissionais responsáveis pela educação escolar de novas gerações foi construída de formas diversas na história da humanidade, tendo características diferenciadas em cada país, em cada momento histórico.

Após o término da segunda guerra mundial, a formação de professores começou a ser incorporada mais sistematicamente como política educacional dos países que, adotando uma política econômica keynesiana, tentavam reconstruir o mundo reformulando o próprio modo de produção social capitalista, sob a forma organizativa do estado-de-bem-estar-social. As metas para a conquista do "pleno emprego", uma das bases do pensamento keynesiano, impulsionaram a direção das políticas sociais para uma organização social onde as políticas para a educação, saúde, segurança, trabalho, entre outras; envolvendo também a necessidade de formação dos profissionais para a atuação nas diversas áreas, tornando a necessidade de planejamento desta formação uma questão central para o desenvolvimento dos países.

No caso da América Latina, estas políticas foram construídas a partir de um planejamento fortemente centralizado, no período político-econômico do desenvolvimentismo quando, com um aporte cada vez maior de endividamento externo, os países puderam reformular toda a sua estrutura tanto em relação às políticas de infra-estrutura, quanto às políticas sociais.

Naquele contexto histórico, a educação era associada diretamente ao progresso e desenvolvimento dos países, aparecendo como base a ser solidamente construída, da qual dependeria a capacidade de cada país de seguir crescendo, com uma forte influência da teoria do capital humano. O professor aparecia também como o profissional – em muitos casos, o funcionário público - responsável pela organização da educação e, consequentemente, também pelo crescimento dos países.

Concordamos com Antonio Gramsci e também Paulo Freire, afirmando que todos somos intelectuais, mas alguns de nós exercemos uma função social de intelectuais (FREIRE, 1987, 1989, 1996; GRAMSCI, 1999, 2000), como professores, educadores, formadores, em diversos níveis e dimensões, o que nos faz reconhecer o papel social do professor tanto como "ensinador" do conhecimento quanto das consciências, no sentido da conformação das novas gerações a um projeto de sociedade, seja de um ponto de vista conservador ou transformador.

Envolvendo estes múltiplos fatores, podemos afirmar que a heterogeneidade quanto à direção política-educacional variou intensamente no século XX nos nossos países latinoamericanos, tanto em relação aos objetivos principais que dirigiram as políticas educacionais, quanto em relação aos conceitos em que se basearam, como o conceito de desenvolvimento, de planejamento e de qualidade da educação.

Brasil e Venezuela tiveram histórias diferentes quanto à constituição da sua independência e movimentos republicanos, com diferentes movimentos de valorização da educação e importância atribuída à formação de professores entre os séculos XIX e XX.

No Brasil, depois dos movimentos político-econômicos-sociais que culminaram com a abolição da escravidão em 1888 e a proclamação da República em 1889, houve uma preocupação crescente com a construção da nação, do estabelecimento da coisa pública, e também da formação do caráter nacional. A preocupação do Estado com a formação do professor se intensificou desde o início do século XX, quando o crescimento e a organização de um país que queria ver sua indústria se ampliar e suas cidades crescerem, se tornaram metas de consenso nacionais a serem atingidas.

Um documento que marcou aquela preocupação e que serve de referência para a construção de nossas políticas educacionais brasileiras até hoje é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que completa em 2012 oitenta anos de lançamento (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006); numa iniciativa de artistas, intelectuais e gestores públicos e que, em suas entrelinhas, nos mostra também um consenso sobre os rumos que a educação nacional deveria tomar.

Lançado na era do governo de Getúlio Vargas, o Manifesto da Educação Nova, como é geralmente chamado, nos traz tanto uma recuperação do pensamento social e educacional moderno europeu e norte-americano, quanto tenta traçar a linha histórica

divisória da criação autônoma e soberana das idéias educacionais brasileiras.

O professor aparece naquele documento como o agente da nação responsável pela formação integral, espiritual, cultural e científica de uma "elite cultural e espiritual", a fim de construir tal elite para além da origem econômica, selecionando "os mais capazes" para serem os seus dirigentes, por sua vez também formadores de uma consciência social.

No Manifesto há um subtítulo sobre "a unidade de formação de professores e a unidade de espírito", que nos mostra aspectos da situação da formação de professores no Brasil no início do século XX:

> A maior parte deles, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, as vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. (...) A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, elevando-lhes em verticalidade a cultura, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2006, p. 200-201)

A construção da imagem do professor como profissional que deveria ter uma formação superior para formar gerações com um nível cultural e espiritual superior também estava associada a uma melhoria econômica da profissão; no entanto, mesmo que estas idéias já estivessem presentes no Manifesto, a situação histórica real era bem diferente, com um número cada vez mais crescente da atuação dos chamados "professores leigos" em nossa educação nacional. Professores cuja formação muitas vezes era inferior à própria série em que lecionavam, cuja baixa remuneração e não-regulamentação fazia com que a profissão não fosse atrativa para os poucos brasileiros que podiam ingressar e concluir sua formação superior. Some-se a isso a dificuldade do próprio órgão gestor, o Ministério da Educação, de visualizar a situação educacional dos Estados e Municípios de um país de dimensões continentais como o Brasil.

Após o golpe militar de 1964, houve um crescimento quantitativo da educação

superior e da pós-graduação no Brasil, inclusive com a construção de grande parte dos campi das Universidades Federais, no entanto, somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que as demandas sociais por mudanças na educação começaram a mudar o cenário educacional do país: o parágrafo 206 da Constituição Federal trata dos profissionais do ensino e da necessidade de sua valorização através da instituição de "plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União"; tal conquista deve-se à ação propositiva do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, Gratuita e de Qualidade na Assembléia Nacional Constituinte, entidade que congregava à época dezenas de sujeitos políticos coletivos em defesa da educação pública nacional. Tal importante conquista foi fundamental para impulsionar as mudanças na formação e trabalho docente que estavam por ser construídas no Brasil e das quais trataremos na próxima seção.

Na Venezuela, a história da constituição da República se iniciou em 1821, num processo lento de construção nacional do que viria a ser, no início do século XX, uma nação voltada principalmente para a exportação de produtos agrários, produção petrolífera e de minérios, fortemente conduzida por empresas estrangeiras (MELO, 2004; CANO, 2000). A insatisfação com tal dominação econômica gerou movimentos nacionalistas e a criação de diversos partidos nas primeira décadas do século XX, na defesa de ideais nacionalistas e democráticos, inclusive em defesa da estatização da exploração petrolífera e seus derivados. Apresentamos a seguir algumas conclusões de pesquisa sobre o tema publicadas em Melo (2004), que gostariamos de recuperar para a discussão em questão:

Os partidos principais que fundaram a democracia venezuelana tinham projetos diferentes quanto à educação nacional: o partido da Ação Democrática (AD) – instituido como partido político em 1941, a partir de uma grande coligação de interesses sociais pela democracia - defendia uma concepção burguesa e liberal de democracia representativa e tinha, desde seu início, um projeto educativo voltado para uma educação modernizante e laica das massas, com a concepção publicizante de 'Estado Docente'.

O partido social cristão Comité Organizado Político Electoral Independiente

(COPEI), herdeiro do movimento 'Educación Catolica', defendia a doutrina social da Igreja Católica inspirada nas encíclicas papais, lutando também pela democracia representativa no país, projetando uma educação fundada no humanismo cristão e lutando pela implantação de uma extensa rede de escolas privadas católicas em todos os níveis e modalidades de ensino.

No campo educacional, tanto a Federação de Estudantes da Venezuela - que fazia parte da base política e social da AD - quanto a Federação Venezuelana de Professores (Federación Venezolana de Maestros – FVM) eram sujeitos políticos coletivos que lutavam pela melhoria da qualidade da educação no país. A FVM tinha como objetivos a melhoria das condições de ensino e da escola e das condições de trabalhos dos professores, declarando-se apartidária e também não-religiosa.

Para a AD, a educação seria a base formadora da própria nação, educando politicamente o cidadão para a defesa dos interesses democráticos da coletividade.

Em 1948, a Ley Organica de Educación tentou fundar o Estado Docente e, embora tivesse sido revogada no ano seguinte, continha um conceito de educação próprio do desenvolvimentismo latinoamericano: educação para o desenvolvimento e para a criação de uma consciência nacional, democrática e representativa do Estado como responsável pela organização da educação nacional.

Outro partido influente na composição da nação venezuelana no ínício do século XX, o COPEI tinha como cerne a propagação da educação católica como estratégia apostólica de formação voltada tanto para formação eclesial quanto para o povo; mantendo a tradição colonial de centralização de formação da Igreja Católica tanto quanto formadora de gerações, quanto como formadora de professores e também como empresária de educação (CERPE, 1986).

Podemos ter uma visão das mudanças educacionais na Venezuela do século XX através dos documentos denominados de Planos da Nação, que acompanharam as mudanças no desenvolvimento do país que, se por um lado intensificou os ganhos com as áreas envolvidas com a exploração petrolífera nos anos de 1960 e 1970, por outro lado viu os níveis de desemprego aumentarem cada vez mais. A educação era cada vez mais vista como formação de recursos humanos para a modernidade e o crescimento petroleiro-industrial do país, como vemos no III Plano da Nação (1965-1968) que tinha como alguns dos objetivos a formação de mão-de-obra qualificada para o

desenvolvimento, a formação de hábitos democráticos na população e a melhoria da qualidade da educação, com a erradicação do analfabetismo.

Nos anos de 1970 e 1980, com a recessão causada pela queda do preço do petróleo e desvalorização do dólar, um dos setores que sofreu restrição nos investimentos foi a educação, provocando também a saída dos professores mais qualificados da educação pública e aumentando o número de pessoal desqualificado.

Brasil e Venezuela, qualidade da educação em tempos neoliberais.

No Brasil dos anos de 1990, com a implantação e consolidação do projeto neoliberal de sociedade e de educação, os temas da 'qualificação para o trabalho para reestruturar competitivamente a economia', 'universalização da educação básica' e 'valorização do magistério', associados ao Programa de Educação para Todos, segundo as políticas educacionais do Banco Mundial, se tornaram diretrizes políticas educacionais presentes em todas as iniciativas governamentais. Mesmo previsto na Constituição de 1988, a construção de um Plano Nacional de Educação envolvendo todos os níveis e modalidades de educação no país, o Ministério da Educação promovia a criação de programas e planos de ação plurianiais, até a formulação do Plano Decenal de Educação, de 1992, que restringia as ações políticas educacionais e também o seu financiamento para a educação fundamental obrigatória. Na época, a focalização das ações se limitava às crianças e adolescentes entre as idades de 07 a 14 anos que estivessem cursando a educação regular em sua própria faixa etária; o que provocou um verdadeiro desmonte na educação infantil, média, superior e de jovens e adultos (LESBAUPIN, 1999).

Mesmo a meta de valorização do magistério foi descumprida, tanto em relação às condições de trabalho docente quanto em relação à sua formação, pois o ensino superior também foi atingido pelos cortes. A instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (BRASIL, Lei n. 9.424 de 1996), reforçou a tendência de focalização do financiamento, adiando também as discussões sobre o Piso Salarial Único para os trabalhadores da educação.

Só em 1996, com a instituição da Lei n. 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, é que se torna obrigatória a formação superior para todos os professores, de todas as áreas do conhecimento, 64 anos após o Manifesto da Educação Nova. Somente em 2006, com a Emenda Constitucional n.53, foi instituído o piso

salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública, no entanto, até hoje existem dificuldades tanto no estabelecimento do seu valor quanto na sua implantação pelos estados e municípios.

Também na Venezuela, em 1993, seguindo a agenda do programa de Educação para Todos, foi instituido o Plano Decenal de Educação (Plan Nacional de Educación, 1993-2003), conduzido pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação, com objetivos similares ao Plano Decenal de Educação brasileiro. Uma diferença que merece ênfase foi a modernização da proposta de Estado Docente, que envolvia a questão da relação com o setor privado em ação direta tanto no planejamento quanto na realização das suas políticas educacionais.

O professor, mesmo sem ter novas garantias quanto à melhoria de suas condições de trabalho na educação pública, continua sendo conceituado nos planos de ação como ator central na implantação da educação para a modernização do país.

Na Venezuela do final do século XX, as propostas educacionais se dividiam entre a defesa da educação como um direito social e a defesa da educação como um direito individual; reafirmando a defesa da educação como formação para o desenvolvimento de uma competitividade internacional para o país, fortalecendo o conceito de educação para o capital humano. Quanto à universalização da educação pública, as propostas também convergiam para a defesa de uma educação para todos em todos os níveis. As grandes divergências, no entanto estão vinculadas às questões relativas à implantação do Estado Docente; tanto em relação à destinação das verbas públicas, com a Igreja Católica reivindicando para si o caráter de público, quanto em relação com a formação docente. Enquanto o sindicalismo docente (FVM) defendia a regulamentação e a profissionalização dos trabalhadores da educação, a Igreja Católica reivindicava sua competência eclesial de formação educativa.

Enfim, a construção de uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais para a América Latina e Caribe conduzida pelo Banco Mundial, centrada no Programa de Educação para Todos, provocou uma uniformização das políticas educacionais na nossa região, tendo sido implantada paulatinamente e concomitantemente em nossos países.

Do ponto de vista do BM, a educação foi eleita como eixo principal para as políticas de redução da pobreza, associada à vocação dos países subdesenvolvidos de

consumir ciência e tecnologia, combinação de argumentos que resulta numa restrição de investimentos para os diversos níveis das políticas educacionais.

Desde seu início o Programa de Educação para Todos mostrou seu caráter restritivo e profundamente excludente, temdo também contribuído para estimular a privatização competitiva no campo educacional, restringindo e separando os vários níveis de ensino, acabando por restringir, também à população, o próprio acesso ao conhecimento. Embora a valorização do magistério estivesse presente como um dos eixos principais do programa, vimos que não foi assim que se realizou nos dois países apresentados.

No Brasil, o projeto neoliberal começou a ser implementado em 1990, tendo sido redirecionado em 1995 com uma condução social-democrata até os dias de hoje. A conformação das políticas educacionais brasileira ao processo de mundialização da educação se, por um lado, ampliou as conquistas da universalização da educação em todos os níveis, aumentando também a abrangência da obrigatoriedade e gratuidade, manteve a discussão da melhoria das condições de trabalho dos docentes, bem como sua formação, em ritmo muito lento e provocando retrocessos em algumas de suas reivindicações como quanto à instituição do piso salarial nacional.

A Venezuela, enfrentando o processo de implantação do neoliberalismo uma década mais cedo que no Brasil, teve com a formação da Comissão para a Reforma do Estado em 1984 o marco da instituição do processo de Reforma do Estado cujos lemas principais eram o resgate dos temas desenvolvimentistas da retomada do crescimento e aprofundamento das instâncias democráticas.

Neste país, a agenda do Programa de Educação para Todos seguiu as recomendações do IX Plano da Nação (1995-1999), em que a educação seguia sendo um elemento central no eixo da redução da pobreza, processo apoiado pelo Ministério da Educação, pela Igreja e Empresários leigos de ensino. No entanto, como no Brasil, nessa década diversos sujeitos políticos coletivos se articularam, realizando ações propositivas contra o projeto neoliberal de sociedade e de educação, na defesa da educação pública para todos em todos os níveis e da instituição do Estado Docente como um estado social de direitos sociais, como o Conselho Nacional de Educação e a Federação Venezuelana de Maestros.

O processo de mundialização da educação, como parte do processo de

mundialização do capital, teve efeitos restritivos e seletivos nas políticas educacionais dos países de nossa região.

Por um lado, tivemos ganhos nos anos de 1990, em relação à necessidade de se implantar ações com uma maior continuuidade – planejadas para ultrapassar a dimensão das gestões governamentais em seus diversos níveis – e à exigência de uma maior eficiência e eficácia, incluindo a necessidade de se ampliar a discussão sobre a avaliação sistemática das políticas educacionais.

Por outro lado, a uniformização e centralização em que se fundamentaram as reformas educacionais conduzidas principalmente pelo BM provocaram um desmonte dos sistemas educacionais locais, restringindo e redirecionando as nossas políticas educacionais para a educação fundamental pública regular, encobrindo as lutas dos trabalhadores docentes por melhorias nas condições de trabalho e também pela melhoria da qualidade da educação nos diversos países da região.

Bibliografia

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial, 1997**: o Estado num mundo em transformação. Washington: Banco Mundial, 1997.

_____. **Achieving World Class Education in Brazil: the next agenda**. 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.424,** de 1996 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Brasília, 1996.

_____. **Lei n. 9.394**, de 1996 (da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 1996a.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Brasília, 1998.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, (do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES**).** Brasília, 2004.

_____. **Emenda Constitucional n.53**, 2006. Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 de abril de 2009.

CANO, Wilson. **Soberania e política econômica na América Latina.** São Paulo: Educação, UNESP, 2000.

CENTRO DE REFLEXION Y PLANIFICACIÓN EDUCATIVA (CERPE)**. La educación catolica em Venezuela (1889-1986).** Caracas, 1986.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia*:* saberes necessárias à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **A pedagogia do oprimido**. 17ª.ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARRISON, John W. **Do confronto à colaboração**. Relações entre a sociedade civil, o governo e o Banco Mundial. Brasília:Banco Mundial, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

LESBAUPIN, Ivo (org.). **O desmonte da nação. Balanço do Governo FHC**. Petrópolis:; Vozes, 1999.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA**.** In **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A Mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal no Brasil e na Venezuela.** Maceió: Edufal, 2004.

_____. Évaluation de l'enseignement supérieur comme contrôle des politiques sociales. **Colloque International Paris 8**: Les Universités au temps de la mondialisation et de la compétition pour l'excellence, Paris,mai, 2009.

_____. Os organismos internacionais na construção de um novo bloco histórico. In NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia. Estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.69- 82.

_____. A gestão democrática nas escolas como prática de consenso – avanços e contradições na educação brasileira hoje. **Cadernos ANPAE n.09**, São Paulo, 2010.

NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.