

Educación Vocacional y Tecnológica en América Latina: confrontaciones contemporáneas

Xênia de Castro Barbosa

xenia.castro@ifro.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-8082-6974>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Porto Velho, Brasil.

Josélia Fontenele Batista

joselia.fontenete@ifro.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3374-0112>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
Porto Velho, Brasil.

Recebido: 31/03/2022 **Aceito:** 30/05/2022

Resumen

Este texto pretende contribuir a la reflexión sobre los desafíos que enfrenta la Educación Profesional y Tecnológica en América Latina. Se trata de una investigación histórica, realizada en un enfoque cualitativo, a partir de los presupuestos del método histórico-dialéctico. La adquisición de datos se realizó a través de la investigación documental y los análisis se basaron en el propio método histórico-dialéctico. Los hallazgos de la investigación apuntan a numerosos desafíos que condicionan la Educación Profesional y Tecnológica en América Latina, entre los cuales: la fuerte influencia de los organismos multilaterales en la definición de las reformas educativas y en la dirección de las políticas públicas, la limitación de recursos para inversiones en formación docente y para acciones colaborativas de investigación y extensión, y la definición de mecanismos regionales de reconocimiento y calificación curricular y acreditación de profesionales. En vista de lo anterior, se propone el reposicionamiento estratégico de la Educación Profesional y Tecnológica en el conjunto de políticas públicas en América Latina.

Palabras clave: Desarrollo. Organismos multilaterales. Educación Profesional y Tecnológica.

Educação Profissional e Tecnológica na América Latina: enfrentamentos contemporâneos

Resumo

Este texto tem como objetivo contribuir com a reflexão acerca dos desafios enfrentados pela Educação Profissional e Tecnológica na América Latina. Trata-se de investigação histórica, conduzida em abordagem qualitativa, com base nos pressupostos do método histórico-dialéctico. A aquisição de dados foi procedida mediante pesquisa documental e as análises pautaram-se no próprio método histórico-dialéctico. Os achados da pesquisa apontam para inúmeros desafios que condicionam a Educação Profissional e Tecnológica na América Latina, dentre os quais: a forte influência de organismos multilaterais na definição de reformas educacionais e no direcionamento de políticas públicas, a limitação de recursos para investimentos em formação docente e para ações colaborativas de pesquisa e extensão, e a definição de mecanismos regionais de reconhecimento curricular e habilitação e credenciamento de profissionais. Face ao exposto, propõe-se o

reposicionamento estratégico da Educação Profissional e Tecnológica no conjunto das políticas públicas da América Latina.

Palavras-chave: Desenvolvimento. Organismos multilaterais. Educação Profissional e Tecnológica.

Vocational and Technological Education in Latin America: contemporary confrontations

Abstract

This text aims to contribute to the reflection on the challenges faced by Vocational and Technological Education in Latin America. This is a historical investigation, conducted in a qualitative approach, based on the assumptions of the historical-dialectical method. Data acquisition was carried out through documentary research and analyzes were based on the historical-dialectical method itself. The research findings point to numerous challenges that condition Vocational and Technological Education in Latin America, among which: the strong influence of multilateral organizations in the definition of educational reforms and in the direction of public policies, the limitation of resources for investments in teacher training and for collaborative research and extension actions, and the definition of regional mechanisms for curricular recognition and qualification and accreditation of professionals. In view of the above, it is proposed the strategic repositioning of Vocational and Technological Education in the set of public policies in Latin America.

Keywords: Development. Multilateral Organizations. Vocational Educational and Training.

Introdução

Este artigo almeja contribuir com a reflexão acerca dos desafios enfrentados pela Educação Profissional e Tecnológica na América Latina, considerando como horizonte a história do tempo presente. A história do tempo presente é entendida aqui como modalidade historiográfica que se delinea a partir de desafios singulares, dentre os quais o de elucidar problemas que se encontram na ordem do dia, muitos dos quais ainda pouco estudados, conformados na dialética entre o presente e um passado, ainda recente, cujas marcas lançam luzes e sombras sobre os objetos contemporâneos.

Ao tomar a América Latina como recorte geográfico deste estudo, necessário se faz pontuar as diferenças e semelhanças compartilhadas pelos povos, que habitam esse território. Se, de um lado diferenças culturais, étnicas, linguísticas, políticas e geográficas se sobressaem, deixando claro tratar-se de uma região única, marcada por singularidades e desafios próprios, o passado colonial, compartilhado pelos países que a integram, remonta a uma história similar de exploração que, por sua vez, configurou desafios que esses países vivem até os dias de hoje.

A América Latina e o Caribe constituem a região mais desigual do mundo. Nessa região, os 10% mais ricos concentram 30% da renda total, enquanto os 20% mais pobres

respondem por apenas 6% (UNESCO, 2020). Essa desigualdade, segundo Mattei (2017), deve-se a condições histórico-estruturais, que consolidaram um quadro de rigidez na distribuição de renda, baixo crescimento econômico e crises sucessivas, que acabaram por agravar ainda mais o processo de exclusão social. Nesse sentido, a natureza desigual de acesso a ativos econômicos e sociais como terra, educação, saúde e segurança – tradicionalmente concentrados nas mãos das elites desses países, somam-se a estratégias econômicas malsucedidas que, sob as pressões neoliberais têm reduzido os investimentos públicos em bem-estar social. Desse modo, os desafios presentes na América Latina dizem respeito tanto à herança de seu passado colonial quanto a suas escolhas políticas do presente.

Essas desigualdades se expressam também na seara educacional, impondo desafios diversos para o acesso à educação, sobretudo no que diz respeito à universalização da educação básica para meninas e mulheres, indígenas, pessoas com deficiência e migrantes (UNESCO, 2020).

No que toca à Educação Profissional e Tecnológica – EPT, na região aqui considerada, os desafios não são apenas de acesso, mas também de qualidade do ensino, qualidade esta que se encontra comprometida em função das disputas que ocorrem em seu campo. Essas disputas se expressam em termos de formação humana em perspectiva abrangente, de um lado, e de formação instrumental para o trabalho, opondo os interesses da classe trabalhadora e da classe detentora dos meios de produção (RAMOS, 2007).

No que reporta às disputas, das quais tem sido palco, a crença de que ela é recurso substancial para elevar o patamar de competitividade internacional dos países dessa região, por meio da formação de recursos humanos qualificados para atender às diversas transformações ocorridas na economia global, tem gerado teorias e práticas divergentes. De um lado, vê-se o avanço das pedagogias neoliberais, em especial da pedagogia das competências, que atua de modo a tornar a EPT, cada vez mais pragmática e funcional aos interesses da reprodução do capital e; de outro, pedagogias progressistas que a concebem como prática social, efetivamente ligada ao mundo do trabalho e voltada à superação da função reprodutivista da ordem social dada – educação comprometida com uma formação humana omnilateral.

À proporção que práticas educativas contra-hegemônicas e comprometidas com uma formação omnilateral ganham destaque, a exemplo do modelo de Ensino Médio Integrado, desenvolvido no Brasil, da Educação profissional desenvolvida na Bolívia tanto em nível de Ensino Fundamental quanto de Ensino Superior, práticas essas atentas à

valorização dos saberes e técnicas dos povos indígenas, há notável reação por parte de organismos multilaterais que, visando reformas estruturais amplas, impõem-se novos rumos à educação pública dos países subdesenvolvidos, sob a falácia de promover estabilidade social e reduzir desigualdades sociais em nível local. Seu objetivo primário não é enfrentar os elementos de base que conforma as sociedades de classe, mas consolidar modelos educacionais pautados pela passividade política, implementadas teorias que explicam o mundo, numa perspectiva fragmentada, pela flexibilidade produtiva e pela desregulamentação dos direitos trabalhistas (SCHWARTZMAN, 2005; PINTO, 2019; VICENTINI; LAMAR, 2020).

Analisar os desafios contemporâneos da EPT, na América Latina, é pertinente, porque possibilita uma melhor compreensão sobre a posição da região frente às mudanças na ordem global, seus agenciamentos e resistências. Nesse sentido, pode-se dizer que a EPT se revela zona de contato, que oportuniza discutir não só questões intrínsecas a seu *corpus* epistemológico, mas também questões mais amplas, correlacionadas às trajetórias de desenvolvimento econômico dos países latino-americanos. Neste artigo, os esforços estarão concentrados no segundo aspecto.

Percurso metodológico

Trata-se de investigação histórica, conduzida em abordagem qualitativa, com base nos pressupostos do método histórico-dialético (MARX; ENGLÉS, 2007) – o que implica no empenho pela busca da totalidade, pela superação da dicotomia entre sujeito e objeto, o interesse pela compreensão dos movimentos contraditórios, que se expressam no fenômeno estudado, a negação da neutralidade e a adesão ao desejo de transformação da ordem social estabelecida.

Os dados foram encontrados mediante pesquisa documental. Dentre as principais fontes que consolidaram o *corpus* documental do estudo destacam-se o Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (OREALC/UNESCO, 1998), o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC/UNESCO, 2004), o documento de discussão intitulado “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos.” (UNESCO/OREALC, 2008) e Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020).

A análise dos dados foi procedida à luz do método histórico-dialético, buscando-se evidenciar o valor social do trabalho, enquanto ação humana de transformação da natureza e, por conseguinte, os conflitos em torno da EPT – modalidade educacional voltada à

formação para o exercício de profissões, bem como a crítica à ideologia expressa nas políticas de reformas educacionais forjadas na esteira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. Refletir sobre as condições materiais de sustentação dessas ideologias foi um passo relevante para compreender as formas de organização da EPT e seus embates ao longo do tempo.

Resultados e Discussão

Um passado em comum

O termo “América Latina” se refere à região localizada entre o Rio Grande, na fronteira dos Estados Unidos com o México, e a Terra do Fogo, nos limites da Argentina. Trata-se de região heterogênea e complexa, marcada tanto por elementos de identidades quanto de diferenças. Ao proceder essa regionalização, políticos, intelectuais europeus e nativos da própria América levaram em conta a história e os elementos culturais que os países dessa região possuem em comum.

No que se refere à história, um passado colonial marcado pela exploração econômica dos recursos naturais, pela concentração fundiária (*plantations/haciendas*) e pelo uso exacerbado da mão de obra cativa (seja de nativos, seja de africanos e afrodescendentes), constitui a trama de um tecido social complexo que une esses países. Por outro lado, é preciso reconhecer que se os objetivos e estratégias coloniais foram semelhantes, os elementos políticos e culturais que estiveram presentes nesses processos foram diferentes, de modo que o Brasil foi o único país da região a ser colonizado por Portugal, enquanto os demais tiveram na Espanha a principal força europeia de exploração e modelagem de suas culturas.

Diferenças também se fazem notar no que diz respeito aos aspectos culturais, sendo distintas as culturas políticas, que se expressaram nas lutas por independência desses países, as instituições que se consolidaram como fruto dessas lutas e as formas de tratamento conferidas aos conhecimentos dos povos originários, assim como aos próprios sujeitos desses conhecimentos. É possível notar grandes diferenças entre a cultura andina, a platina e a brasileira, por exemplo. Por outro ângulo, as línguas faladas, nesses países, todas derivadas do latim, apontam para identidades e possibilidades de diálogo. Outros elementos que esses países possuem em comum são a herança ibérica e católica (BETHELL, 2009).

A tensão entre identidades e diferenças se fez e se faz presente. No passado, no caso do Brasil, suas expressivas diferenças políticas em relação aos demais países constituíram elementos de resistência à sua integração ao projeto de confederação republicana idealizada por Simon Bolívar, o qual buscava reunir todos os países hispano-americanos. Conforme Bethel (2009, p. 294):

Em dezembro de 1824, Bolívar convidou representantes de todos os povos e governos da América, com exceção dos Estados Unidos, Brasil e Haiti, ao Congresso do Panamá, com a presença da Grã-Bretanha como observadora. Nota-se que o Brasil inicialmente não foi convidado ao Panamá. Bolívar acreditava que não apenas sua língua, história e cultura eram completamente diferentes, mas também sua economia e sociedade tinham base no tráfico negreiro e no escravismo, que eram repudiados e/ou abolidos na maioria das repúblicas hispano-americanas. Sobretudo, o Brasil permanecia parte do sistema europeu que ele detestava e temia, devido à manutenção do sistema monárquico de governo. Pior ainda, o Brasil se considerava um Império e tinha ambições imperialistas em relação ao Rio da Prata.

Desse modo, a construção de uma identidade latino-americana tem se dado de modo processual, dinâmico e mesmo conflituoso. A experiência colonial e a matriz latina dos idiomas falados nesses países têm se mostrado, ao lado dos interesses econômicos contemporâneos os principais elementos de agregação dessa identidade.

A colonização imposta a esses territórios os configurou como instrumento voltado ao atendimento dos interesses do mercado europeu por meio do fornecimento de produtos tropicais e metais preciosos, alimentando um círculo vicioso de dependência em relação a esse mercado. A grande lavoura, a monocultura e o trabalho escravo foram os elementos definidores dos contornos econômicos, sociais e geográficos da sociedade colonial da América Latina.

Com base nesses três elementos, a colonização do Brasil – e, por extensão a dos demais países, que se constituíram em colônias de exploração, evidenciou o sentido de atendimento a interesses exógenos, em especial os do mercado europeu (Prado Júnior, 1961). Por outro lado, ao serem limitados, por séculos, a essa condição de exportadores de gêneros primários, foram impedidos de desenvolver uma economia interna, uma educação, uma ciência e uma tecnologia autônomas, permanecendo, mesmo após os processos de independência política, na condição de países dependentes da Europa e dos Estados Unidos.

Um presente de desafios

A condição de dependência, vivenciada pelos países latino-americanos, foi fartamente estudada pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e por intelectuais desses países, consolidado uma análise original do subdesenvolvimento, análise esta que organizou diversas iniciativas voltadas à afirmação econômica da região no processo global de acumulação do capital. No rol de iniciativas, desenvolvidas para promover a superação do subdesenvolvimento, tiveram destaque aquelas voltadas à industrialização, mediante substituição de importações. Nesse contexto, o papel do Estado foi decisivo para a edificação de uma infraestrutura urbano-industrial nesses países, e para implementar políticas sociais e trabalhistas. Todavia, nesse processo, os países apresentaram ritmos distintos de desenvolvimento socioeconômico, condicionados, segundo Sousa (2010),

[...] por uma série de fatores de ordem interna e externa, o que retrata a grande heterogeneidade da América Latina, com muitas nações de baixa expressão econômica – conforme seus PIBs, as estruturas produtiva, tecnológica e comercial – bem como outras que ostentam uma posição relativa importante, inclusive com destaque no cenário internacional (SOUSA, 2010, p. 26).

Apesar dos esforços coordenados e dos avanços obtidos, o conjunto desses países permanece em situação de dependência em relação aos países de capitalismo central e, destarte, com elevada vulnerabilidade às flutuações econômicas. Uma tendência que se nota é a crescente imposição de reformas estruturais, exigidas por organismos multilaterais que se apresentam como representantes e promotores dos direitos humanos. Ao se pronunciarem, em nome do desenvolvimento, da redução das desigualdades e da extensão de direitos humanos, esses organismos passam uma imagem de neutralidade e de não-violência, quando correspondem, na verdade, ao oposto disso. Segundo Pinto (2019), esses organismos vinculam-se às transformações de ordem internacional, impõem dimensões normativas rigorosas e pouco flexíveis e definem sua atuação com base em métodos de negociação, de ação, de institucionalização de normas e de regulamentação do sistema internacional, preservando em suas bases organizacionais um complexo de valores ditos “universais” (PINTO, 2019). Atender às suas exigências tem sido condição para a obtenção de créditos.

Sem dispor de quantidade suficiente de capitais internos, esses países contraem, cada vez mais, empréstimos junto ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial e posicionam-se de modo cada vez mais subalterno em relação aos organismos multilaterais que, em troca da introjeção de capitais, exigem reformas estruturais em diversas áreas.

A Educação tem sido espaço privilegiado de intervenção desses organismos, e tais intervenções têm se ampliado sobremaneira desde a década de 1990. Por meio de diagnósticos, análises e propostas supostamente inovadoras, esses organismos têm imprimido seu caráter neoliberal sobre a educação da América Latina, interditando um caminho autônomo de reflexão e ação educativa. Desse modo, o potencial libertador tem a “educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1967) e esta é convertida em instrumento de opressão, por se limitar ao mero ajustamento da mão de obra para atendimento aos interesses do mercado, formando o que o patrono da educação brasileira designou de “homens-objeto” (FREIRE, 1967, *op. cit.*).

Na base das reformas neoliberais, que os estados latino-americanos vêm empreendendo em atendimentos às demandas dos organismos multilaterais, está o interesse em alinhar a política educacional desses países às necessidades da acumulação flexível (RAMOS, 2007). A EPT, por ser a modalidade educacional encarregada da mediação entre educação e trabalho, encontra-se no vórtice dessas reformas.

É notável, no campo da EPT, a tensão entre formação omnilateral e formação para o mercado de trabalho. As iniciativas educacionais direcionadas à consolidação de uma sólida formação de cultura geral, científica e politécnica, centrada na ética e no cuidado de si, do outro e do meio ambiente, encontram como barreira os argumentos de que o mundo está mudando, de que as pessoas precisam desenvolver habilidades sociais (mais do que habilidades cognitivas), que precisam ser versáteis e polivalentes para conseguir sobreviver nesse mundo pós-moderno, e que a instituição escolar precisa se adequar aos novos tempos.

Em face desses embates, é relevante deixar claro que não se trata de negar as transformações em curso, as quais exigem novas qualificações e disposições para o trabalho, mas de não aceitar o empobrecimento da formação humana e não limitar as possibilidades epistemológicas do campo. Nessa perspectiva, pensar a EPT na América Latina é fundamental para construir uma nova política que proponha uma educação articulada com o mundo do trabalho; trabalho como condição humana, não degradante, mas autorrealizadora, para além da satisfação de necessidades básicas e imediatas.

No esforço reflexivo acerca da EPT é inescapável problematizar a dualidade estrutural sobre a qual ela se assenta, nesses países herdeiros do colonialismo e do patrimonialismo, onde o trabalho foi tradicionalmente visto como atividade inferior, e a EPT, por conseguinte, foi apresentada como modalidade educativa inferior e pouco atrativa. No Brasil, essa representação social acerca do trabalho e da EPT corrobora um

quadro de baixa oferta de cursos profissionalizantes, isso por que: “Nesse país de herança escravocrata, a educação que forma para o trabalho, para a produção da vida material, ainda é culturalmente associada à pobreza, à perspectiva da servidão” (Moraes; Albuquerque, 2020, p. 63). Em face ao exposto, o Brasil ocupa no cenário internacional uma das piores posições globais no que diz respeito à oferta de EPT:

Enquanto nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) têm-se em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8%. A realidade torna-se ainda mais precária nas faixas etárias superiores: contrariando as tendências internacionais, que apostam na intensificação da oferta da educação profissional para pessoas que se encontram fora da idade escolar, o Brasil continua apostando na educação básica ‘regular’, que não resulta em profissionalização. [...] Enquanto nos países da OCDE 71% dos estudantes com mais de 25 anos estão matriculados em cursos profissionais, no Brasil esse número chega apenas a 14% (MORAES; ALBUQUERQUE, 2020, p. 64)

Na cultura do Brasil, assim como na cultura de outros países da região estudada, trabalho intelectual e trabalho manual se opõem de modo a funcionar como elemento de hierarquização social. Essa dualidade continua a existir, apesar das recentes revalorizações da EPT, promovidas por países como Brasil e Chile, por exemplo. De acordo com Moraes, Albuquerque, Silva e Santos (2020, p. 19).

São comuns interpretações nas quais a atividade exercida por meio de trabalhos manuais/físicos diretos empregaria menos recursos de pensamento e reflexão, ou cognitivos, ao passo que aquela executada de forma conceitual e/ou abstrata, distante da mecânica dos corpos, como de gerência, pesquisa, administração, comunicação etc.; utilizaria fortes componentes cognitivos, abstrações e competências mais refinadas. Essas pré-noções sobre o *trabalho* têm raízes socioculturais, históricas e econômicas profundas. São ideias/representações com efeitos sociais bastante tangíveis, inclusive no campo das reflexões acadêmicas e na educação.

Não se pode atribuir a baixa valorização da EPT apenas às representações sociais, presentes nesses países de herança escravocrata, pois a própria atuação dos estados colaborou para a manutenção da dualidade estrutural e para a baixa procura pela EPT.

No Chile, que atualmente conta com um sistema amplo e bem estruturado de EPT no nível médio, essa modalidade educacional passou por intenso processo de desmonte na década de 1980, o qual afetou sua qualidade, o que levou ao desprestígio da modalidade e sua recusa pelos estudantes de classe média. Com a onda liberalizante, as escolas federais que ofertavam educação profissional, foram municipalizadas ou passaram para controle da iniciativa privada, ocasionando prejuízos na qualidade do ensino.

Diante da insatisfação popular, o governo chileno promoveu, no final da década de 1990, uma consulta nacional para traçar novas diretrizes para a EPT, consulta essa que oportunizou alterações significativas, mas também algumas permanências: ela continuou a ser ofertada em instituições próprias, separadas do ensino médio acadêmico, mas com o requisito de dois anos prévios de formação geral, seguidos de mais dois anos dos componentes curriculares específicos da profissionalização – o que contribuiu para melhorar a qualidade do ensino e ampliar os horizontes formativos dos alunos mas, ainda assim, manteve os alunos provenientes da educação profissional em desvantagem, em relação aos provenientes do ensino médio propedêutico, no que reporta ao acesso ao ensino superior. Sob a égide da referida reforma, as centenas de especialidades diferentes, que haviam se desenvolvido, nos anos anteriores, foram organizadas em 14 grupos ocupacionais e 46 opções de especialização, com a definição das competências específicas a cada uma delas (SCHWARTZMAN, 2005). Nesse contexto, a aprendizagem industrial ganhou destaque, passando a contar com a experiência e o aporte financeiro de instituições alemãs.

No Brasil, a dualidade estrutural tem sido objeto de reprodução por parte do próprio Estado na medida em que tem tratado a EPT como estrutura educacional paralela, posicionada de modo ambíguo na legislação nacional. A esse respeito, é pertinente destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), ao definir, em seu título V, os níveis e modalidades educação e ensino, previu a existência de apenas dois níveis escolares: o básico e o superior, sendo o primeiro composto pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio e; o segundo, composto pela Educação Superior. O capítulo III, da lei supracitada, contudo, faz referência à educação profissional, descrita como “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho e à ciência e tecnologia” (BRASIL, 1996). De acordo com o artigo 40, da lei em comento, a educação profissional deve ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, *op. cit.*). Trata-se, portanto, de um capítulo à parte, uma espécie de estrutura paralela que poderá ou não se estabelecer nos espaços consolidados da educação básica, da educação superior e do mundo do trabalho.

Em 1997, o Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997 regulamentou a EPT no Brasil e definiu seus níveis de oferta, mas se manteve em silêncio quanto à definição de um lugar próprio, mantendo-a como sistema paralelo. Sete anos depois, um novo Decreto, o de número 5.154, de 23 de julho de 2004 (Brasil, 2004) manteve a EPT no mesmo interregno do decreto anterior, todavia apresentou avanços como o da possibilidade de oferta de

cursos de Ensino Médio integrados à formação técnica e a oferta de educação profissional na graduação e na pós-graduação, além de regulamentar a formação inicial e continuada de trabalhadores.

Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), a EPT passou a abrigar todos os níveis e modalidades da educação nacional, o que, no entendimento de Moraes e Albuquerque, gera outro problema: o das dificuldades investigativas, pois com a lei vigente, a EPT ofertada nos Institutos Federais abrange quase todos os níveis e modalidades formativas, do Ensino Médio ao Doutorado. Com escopo tão abrangente, como proceder ao planejamento, avaliação, formação de professores para atuação na área e como distribuir os trabalhos docentes nesses diversos setores? Esses são alguns dos problemas que tocam a EPT no Brasil, e que, em menor ou maior medida, também importam a outros países da América Latina.

No rol dos desafios enfrentados pela EPT na atualidade, identificam-se, portanto, os agenciamentos exercidos pelos organismos multilaterais, expressos por meio de normativas, projetos, programas e relatórios indutores de reformas educacionais, a exemplo do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL) e do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC). Nota-se a necessidade de valorizar e aprimorar a oferta da EPT sendo caminhos possíveis: a definição de metodologias de avaliação de larga escala, o aperfeiçoamento das políticas de formação de professores para atuação na área, a reciprocidade de reconhecimento curricular, a definição de mecanismos de habilitação e credenciamento de trabalhadores e o aperfeiçoamento de mecanismos de cooperação.

A influência de organismos internacionais deve ser vista de modo crítico, pois instigam uma política de privatização, de redução da oferta de serviços públicos, e impõem padrões da cultura empresarial sobre processos que, necessariamente, observam a lógicas distintas. São três as principais orientações das agências internacionais, que ganham destaque nesse âmbito: a política de privatização, a de avaliação institucional e a de formação de professores. No que reporta à política de privatização, sua expressão se dá, principalmente, por meio da introdução de instituições não estatais, que se responsabilizam pela formação continuada de professores e mesmo pela oferta da educação, a exemplo da educação profissional. Também se destaca a presença da política da avaliação institucional na reforma educacional, priorizando padrões específicos da cultura empresarial, quando

destaca a importância da produtividade, da competitividade internacional, da necessidade da avaliação por desempenho para a melhora da qualidade da educação.

Werlang e Viriato (2012) esclarecem que, sob a esteira dos organismos multilaterais, a função da educação se reduz à obrigação de promover empregabilidade, formando recursos humanos flexíveis, utilizáveis e rentáveis. No caso da EPT, em particular, “o ensino profissional é enfatizado como meio indireto de prover a participação das massas ao desenvolvimento, através do aumento de sua produtividade” (Fonseca, 2000, p. 170). Diante desse fato, é desafio da EPT superar tais propostas e ofertar educação que vá além desses limites, que promova a curiosidade e a criatividade, que consolide uma sólida formação ética, científica e tecnológica, que habilite os estudantes a compreender o mundo social e a intervir nele de modo crítico e responsável. Para tanto, é necessário valorizar o trabalho em seu sentido ontológico e pedagógico, assegurar qualidade de ensino e tornar a EPT atrativa para todas as classes sociais, o que, por sua vez, demanda a valorização das profissões e a melhoria dos salários.

Outro fator basilar são os investimentos em formação de professores, o que pode ser feito mediante cursos de graduação e de pós-graduação específicos e de complementações pedagógicas continuadas. Vale ainda pensar que as mudanças educacionais erigidas pelos organismos internacionais usam da educação como seu instrumento de colonialismo. A educação assume a função executora desse processo. Romper com essa lógica necessita de educadores preparados para conduzir o processo de maneira consciente e decolonial. Mas como promovê-la? Por meio de uma formação docente que se assente em uma vertente de valores humanos e humanizadores, político e politizadores, democráticos e democratizadores.

O docente é o profissional que, por excelência, tem no seu fazer a possibilidade de romper essas visões que conformam uma sociedade inerte e desigual. Romper com os ditames de formas educacionais pseudorredentoras e reprodutoras, para formas transformadoras. Essa formação, contudo, é dificultada pela insuficiência de recursos e de políticas públicas para o setor.

Araújo e Nunes (2020), ao analisar a formação docente na América Latina, indicam que a formação inicial docente no Brasil, Chile e Equador tem como principais agentes de formação, as universidades. Na Argentina, Colômbia, México e Peru, essa é também oferecida em institutos ou escolas normais superiores. Mais importante, ainda, é destacar que, em alguns países, a presença das intuições privadas é de 85% nessa formação, o que aumenta a responsabilidade governamental e popular em construir ferramentas,

democráticas, que orientem formação docente e avaliação a qualidade desta educação. A formação docente, sendo comercializada num contexto de precarização, empurra a educação ainda mais para o abismo da dependência dos modelos, materiais e estratégias facilitados pelos organismos, leva também à passividade social e política dos agentes da educação.

A esse respeito, Hypólito afirma que, a partir de 1980, o GERM – Movimento de Reforma Educacional Global, sob o argumento da melhoria da qualidade, definiu estratégias globais que se fazem sentir na América Latina por meio de:

1. Padronização da educação – que implica tanto em um foco nos desempenhos dos estudantes e das escolas, quanto nas prescrições centralizadas de currículos;
2. Foco em disciplinas consideradas nucleares – tais como, Linguagem, Matemática e Ciências. Os exames e testes nacionais e internacionais (PISA, ENEM etc.) são baseados nessas disciplinas;
3. Caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem – o que, como afirma Sahlberg “[...] minimiza a experimentação, reduz o uso de abordagens pedagógicas alternativas e limita a busca de riscos nas escolas e salas de aula”;
4. As recomendações devem ser baseadas em modelos, indicadores e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem para um bom desempenho nos processos de avaliação;
5. Uso de modelos de gestão corporativa – modelos gerencialistas, baseados na NGP – Nova Gestão Pública, com fortes acentos no desempenho e na produtividade e despreocupação com a formação moral de desenvolvimento humano;
6. Políticas de *accountability* para as escolas – ao mesmo tempo, responsabilização e prestação de contas –, baseadas em testes e sistemas de avaliação, o que induz as escolas e professores a um ensino com foco na preparação para os exames, o que engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação (Hypólito, 2021. p.39).

A partir desses eixos, é possível perceber que as reformas educacionais vêm sendo implementadas por organismos internacionais articulados, a saber: Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e a UNESCO (SARAIVA; SOUSA, 2020). Exemplo dessas manifestações, aqui no Brasil, foi a própria imposição da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tomou força após o golpe governamental que rompeu com o ciclo de construções sociais da era Lula-Dilma, em 2016. No governo Temer, a estrutura da atual BNCC se moldou segundo os postulados daqueles organismos, sem um debate amplo, e sob fortes críticas da academia, que aponta para o caráter fragmentário da formação oferecida e sua consequente limitação da análise da realidade.

Para além das políticas de formação docente, é preciso estabelecer mecanismos de garantia da autonomia didático-pedagógica e patrimonial das instituições públicas de

ensino, bem como repasse financeiro progressivo para o desenvolvimento das ações de ensino, pesquisa, extensão e inovação tecnológica, de modo a assegurar não só as ações de custeio, como também novos investimentos em C&T, visando superar o déficit acumulado ao longo do tempo. Conforme Tadeu Jorge (2019, p. 45), “[...] considerando que a América Latina abriga cerca de 5 a 6% da população mundial, os investimentos em ciência, tecnologia e inovação podem ser considerados insuficientes, uma vez que se situam um pouco acima dos 3% do total investido em todo o mundo”.

Outro desafio que se descortina é do estabelecimento de metodologias de avaliação em larga escala, que favoreçam análises sistemáticas e abrangentes dos diversos aspectos atinentes à EPT, tanto na escala dos países, como na América Latina como um todo. Essa necessidade, entretanto, tem sido tratada de modo enviesado pelos organismos multilaterais, como se depreende da leitura dos objetivos do Movimento de Reforma Educacional Global apresentados por Hypólito (2021). Os itens 4 e 5 das estratégias do GERM estão integradas, pois o modelo gerencialista não abre mão do controle e só descentraliza o que lhe convém.

Por sua vez, a descentralização de recursos diretos para a escola é insuficiente para o atendimento de suas necessidades, mas as cobranças por resultados nas avaliações educacionais são sempre crescentes, de modo que se transfere a responsabilidade do fracasso escolar para a figura docente e/ou para o modelo educacional adotado sem enfrentar os complexos fatores que se encontram na base do problema. Não se questionam as diferenças culturais e econômicas e de desenvolvimento dos processos educativos, que constituem as singularidades de cada país, sistema ou instituição de ensino.

A descentralização é acompanhada de modelos de avaliação educacional. No Brasil, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Prova Brasil são os elementos de referência da educação básica. No nível superior, o ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, é o instrumento que visa fornecer subsídios para as políticas públicas de Ensino Superior. Prova Brasil e ENADE parametrizam um ranking nacional e fornecem informações relevantes, contudo, limitam-se a avaliações pontuais e parcelares que desconsideram a realidade sociocultural dos estudantes.

Em se tratando de EPT, no Brasil, não há um sistema de avaliação, mas já se constroem algumas bases para seu início. A estruturação de uma plataforma (Plataforma Nilo Peçanha) é um marco na consolidação específica para dados estatísticos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Não obstante, ainda não há uma plataforma com informações sobre a EPT, ofertada nas redes estadual, municipal,

particular e no Sistema S. Se a educação básica já ocorre de uma forma precarizada, o que se pode dizer da formação de trabalhadores se não houver dados de monitoramento sobre seu desenvolvimento. Defende-se maior participação social na construção dos modelos de avaliação e ampliação de acesso a esses dados.

Em 2020, o INEP, publicou um documento em língua espanhola e inglesa intitulado *Avaliação Educacional Sistemas de Evaluación en América Latina* (GONZÁLEZ, 2000), documento este solicitado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, mas com fundos econômicos do Brasil. Lembrando que, em 2000, o Brasil era presidido por Fernando Henrique Cardoso, o qual implantou profundas mudanças educacionais, sob a mesma lógica em comento dos organismos educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e a projeção das políticas avaliativas do SAEB. O documento traz questões básicas de como implantar um programa do sistema educacional, sob a perspectiva quantitativa já utilizada no Brasil, baseada na aplicação de provas de desempenho do estudante. Ao que parece, o Brasil caminha a passos largos para ser um referencial na implantação e avaliação da educação liberal na América Latina.

Outro desafio importante é a concatenação de projetos colaborativos interinstitucionais, direcionados à produção de sinergias em escala regional, ao fortalecimento de capacidades profissionais, ao compartilhamento de recursos materiais e humanos e a construção de novas formas de relacionamento e de conhecimento, engajados na promoção do desenvolvimento sustentável, do bem-estar coletivo e da interação entre as esferas acadêmica, produtiva e cultural. Quanto ao aspecto “compartilhamento de recursos humanos”, Marise Ramos adverte para a necessidade de aperfeiçoamento de mecanismos de reciprocidade de reconhecimento curricular, de habilitação e credenciamento de trabalhadores (RAMOS, 2007). Para a autora, especial atenção deve ser conferida à questão dos trabalhadores em saúde, o que a pandemia de COVID-19 deixou ainda mais evidente. Segundo a pesquisadora, é preciso levantar e sistematizar a oferta quantitativa e qualitativa de educação técnica em saúde nos países membros do Mercosul, pois tais operações contribuirão para o estabelecimento de correspondências entre regulamentações curriculares, títulos, diplomas e códigos profissionais, oportunizando o trânsito desses profissionais e seu melhor aproveitamento conforme as oportunidades de seus setores de atuação. Cooperação, diálogo e intercâmbio de saberes despontam, desse modo, como necessidades prementes da EPT na América Latina.

Considerações Finais

A América Latina constitui uma região heterogênea e diversa, marcada por assimetrias sociais. Seu passado colonial a limitou à condição de exportadora de produtos primários e à dependência cultural em relação à Europa e aos Estados Unidos. Em seus esforços, por efetivar a independência em suas múltiplas dimensões, no plano teórico, foi formulada a teoria da dependência, e no plano econômico, a industrialização mediante substituição de importações foi a principal estratégia adotada no século XX.

Ao passo em que esses países fortaleciam o papel do Estado na Economia e avançavam na superação dos regimes ditatoriais, que ganharam expressão em seus solos, a partir de meados do século passado, uma onda neoliberal ganhou destaque em todo o mundo, diversificando as estratégias de intervenção no continente. Para além da contratação de créditos, no mercado de capitais, junto ao Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, esses organismos se aliaram a outros atores multilaterais e passaram a ditar reformas em diversas áreas, com vistas a promover ajustes estruturais, que mais bem atendessem à nova dinâmica do capitalismo, marcada pela financeirização, pela crise do trabalho e pela desregulamentação de direitos trabalhistas.

Nesse contexto, a educação em geral, e a Educação Profissional e Tecnológica em particular, passaram a ser alvo de atenção especial desses organismos que, com base em diagnósticos indicadores de fragilidades, estatísticas, relatórios, diretrizes e metas, traçadas em conferências mundiais, difundiram uma retórica em favor da superação das desigualdades e da promoção dos direitos humanos. Para isso, reformas estruturais se faziam condição necessária.

Dentre os inúmeros desafios enfrentados pela EPT na América Latina, o enfrentamento a essas diretrizes, formuladas pelos organismos multilaterais, constitui um dos mais urgentes, visto ser necessário elaborar estratégias para um desenvolvimento educacional autônomo e libertador. Isso não significa, contudo, descartar, em absoluto, o total de informações e indicadores levantados por esses órgãos, mas evidenciar, num esforço dialético, os elementos contraditórios que subjazem e reproduzem esses indicadores e os interesses que regem esses documentos.

Além desse desafio, que se considera central, consta ainda o de superar a dualidade estrutural sobre a qual a EPT tem se desenvolvido na América Latina. É preciso avançar no consenso sobre o conceito e a função social da Educação Profissional e Tecnologia, pois suas bases conceituais são as ferramentas para a promoção na formação omnilateral, necessária à transformação social, da porção subdesenvolvida e ainda colonizada do globo. Esse é um desafio significativo, a julgar pela própria abrangência da região: 12 países na

América do Sul, 07 na América Central e, ainda, 15 no Caribe. Essa dimensão territorial é por si só um desafio, visto sua diversidade e a complexidade dos processos históricos que nele ganham terreno.

Desafios financeiros, sociais, culturais, pedagógicos, de cooperação, de reciprocidade de reconhecimento curricular e de habilitação e credenciamento de profissionais requerem maior diálogo e colaboração entre os países da região, mediante ações transversais de pesquisa e compartilhamento de recursos materiais e humanos.

Na seara desses desafios, é urgente a definição do lugar da EPT, nas políticas públicas de estado, a garantia do financiamento das ações de formação docente, de pesquisa, extensão, cooperação internacional e aprimoramento da política de cargos e salários, de modo a consolidar e expandir as redes de EPT, onde elas já existem, e de estruturá-las, nos países onde ainda não existem. Com estruturação em rede e segurança no financiamento, estima-se ser possível resistir melhor às imposições e padronizações impostas pelos organismos multilaterais e enfrentar, com mais autonomia, a alienação do trabalho em prol de uma educação humanizadora, inclusive definindo os currículos e reintroduzindo o ensino de língua espanhola como elemento de incentivo ao diálogo e intercâmbio de saberes entre os países latino-americanos.

Com base no exposto, afirma-se que a EPT deve ocupar posição estratégica nas políticas públicas de educação, trabalho e desenvolvimento econômico da América Latina, dado seu potencial em contribuir com a formação de pessoas aptas ao trabalho - entendida como produção das condições materiais da própria existência, e aptas ao exercício de uma cidadania de alto impacto.

Considerando que este artigo se propôs a contribuir com reflexões iniciais, de caráter introdutório, recomenda-se aos pesquisadores que desejem enveredar por essa temática de pesquisa desenvolver estudos específicos, sobre cada um dos desafios enfrentados pela EPT, apontados neste artigo.

Referências

ALMARZA, S. O legado do sistema colonial na América Latina. **Caravelle**, 2010, p. 121-140. Disponível em: <https://journals.openedition.org/caravelle/7801#text> Acesso em 25 mar. 2022.

BETHELL, L.B. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Est. Hist.**, 2009, vol. 22, n. 44, p. 289-321. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/wDjSryQpkTFYcKBMHqwfNKD/?format=pdf&lang=pt>
acesso em 24 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 28 mar. 2022

BRASIL, República Federativa. **Decreto N° 2.208, de 17 de abril de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa. **Decreto N° 5.154 de 23 de julho de 2004**. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm Acesso em 28 mar. 2022.

BRASIL, República Federativa. **Lei N° 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm Acesso em 28 mar. 2022.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Gentili, P. (org). **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Liberalismo em Educação**. 6ª Ed. Rio de Janeiro, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GONZÁLEZ, E.J. **Sistemas de Evaluación en América Latina**. MEC/ INEP, Brasília, 2000. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-basica/sistemas-de-avaliacao-na-america-latina-cupula-das-americas-avaliacao-educacional> . Acesso em 30 mar. 2022.

HYPÓLITO, Á.M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC . **Práxis Educacional**, 2021, v. 17, n. 46, p. 35-52. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8915> . Acesso em: 30 mar. 2022.

SARAIVA, A.M.A; Souza, J.F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, 2020, v. 20, n. 1, p. 129-147. Disponível em
<http://www.aesufope.com.br/PDF/saraiva-souza.pdf> Acessado em 30/03/2022.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo – colônia**. 6ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1961

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTEI, L. Trajetória e atualidade da desigualdade na América Latina. **Rebela**, 2017, v.7, n.2, p. 242-261.

MORAES, G.H.; ALBUQUERQUE, A.E.M.; Santos, R; Silva, S.S. **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MORAES, G.H; ALBUQUERQUE, A.E.M.; SILVA, S.S; SANTOS, R. *Apresentação – por uma avaliação da Educação Profissional e Tecnológica*. In: Moraes, G.H; Albuquerque, A.E.M.; Santos, R.; Silva, S.S. **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

MORAES, G.H; ALBUQUERQUE, A.E.M. As estatísticas da Educação Profissional e Tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores (2020). In: Moraes, G.H; Albuquerque, A.E.M.; Santos, R.; Silva, S.S. **Avaliação da educação profissional e tecnológica: um campo em construção**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

PINTO, F.V.A. **PREAL e PRELAC: os organismos multilaterais e a formulação das políticas educacionais**. Trabalho de conclusão de curso. 87 fls. Universidade Federal do Ceará: Programa de Graduação em pedagogia. Fortaleza, 2019.

RAMOS, M. A pesquisa sobre educação profissional em saúde no MERCOSUL: uma contribuição para políticas de integração regional referentes à formação de trabalhadores técnicos em saúde. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 23 Sup. 2:S282-S291, 2007.

SCHWARTZMAN, S. **A expansão do ensino superior, a sociedade do conhecimento, e a educação tecnológica**. Rio de Janeiro: Instituto do Trabalho e Sociedade, 2005. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/2005_senai.pdf . Acesso em: 19 mar. 2021.

SOUSA, F.J.P. Percalços da América Latina: de Bretton Woods à atual crise financeira global. In: SOUSA, F.J.P (org.). **Poder e políticas públicas na América Latina**. Fortaleza: UFC, 2010.

TADEU JORGE, J. Autonomia universitária e integração da América Latina: o papel da UDUAL. **Universidades**, núm. 82, 2019, Outubro, pp. 41-52. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37361271005>

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação;
OREALC. Oficina Regional de Educação da Unesco para América Latina e o Caribe. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. – Brasília: UNESCO, 2008.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação;

OREALC. Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe. **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Santiago: UNESCO, 1998.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação; OREALC. Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe. **Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe**. Santiago: UNESCO, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Educação;

OREALC. Oficina Regional de Educação da UNESCO para América Latina e o Caribe **Relatório de monitoramento global da educação – América Latina e Caribe: Inclusão e Educação - todos, sem exceção**. Paris: UNESCO, 2020.

VICENTINI, T; Lamar, A.R. Educação Profissional e Tecnológica e a Sustentabilidade na América Latina e no Caribe: uma abordagem partindo da Educação Comparada. **Metodologias e Aprendizado**, 2020, vol. 1, p. 91-99.

WERLANG, A.C.; Viriato, E.O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. **Form. Doc.**, 2012, v. 04, n. 06, p. 10-23. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> acesso em 28 mar. 2022.

Autores:

Xênia de Castro Barbosa

Licenciada en Historia por la Universidad Federal de Rondônia. Doctora en Geografía por la Universidad Federal do Paraná. Es maestra del Instituto Federal de Rondônia y del Programa de Maestría en la Red Nacional de Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT). Tiene experiencia en el área de Organización y Memoria de espacios pedagógicos en Educación Profesional y Tecnológica
E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-8082-6974>

Josélia Fontenele Batista

Licenciada en Geografía por la Universidad Federal de Rondônia. Doctora en Geografía por la Universidad Federal do Paraná. Es maestra del Instituto Federal de Rondônia y del Programa de Maestría en la Red Nacional de Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT). Tiene experiencia en el área de Organización y Memoria de espacios pedagógicos en Educación Profesional y Tecnológica
E-mail: joselia.fontenele@ifro.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-3374-0112>

Como citar o artigo:

BARBOSA, X. de C.; BATISTA, J. F. Educación Vocacional y Tecnológica en América Latina: confrontaciones contemporáneas. **Revista Paradigma**, Maracay, v. 43, Edição Temática 3, p.165-184, sep., 2022.