

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, CONTEXTO E CATEGORIAS

## *Teaching education for vocational education: conceptions, context and categories*

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales<sup>1</sup>

### RESUMO

O texto envolve síntese de estudos na área da formação de professores para a educação profissional no Brasil, denominada Forprofep. Tem-se por finalidade contribuir para a elaboração de projetos político-pedagógicos de qualidade social nessa área. Parte-se de concepções sobre educação, educação escolar, educação de qualidade social e trabalho docente, com base sobretudo em estudos que discutem aquela formação. Para contextualizá-la, abordam-se características da contemporaneidade, tal como tratada por diferentes análises centradas na pós-modernidade, na sociedade da informação ou na globalização. Com base nas discussões anteriores, o texto discute as propriedades da Forprofep, no Brasil. Conclui-se com uma agenda de trabalho que, na contramão das práticas e políticas vigentes, vai ao encontro da luta por uma Forprofep de qualidade social.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Educação Profissional. Qualidade da Educação.

### ABSTRACT

This text involves a synthesis of studies on teaching education for the area of vocational education, in Brazil. The main objective is to contribute to political-pedagogic projects which have social quality. In this way, it is discussed some conceptions – education, schooling, social quality in education, and teacher work –, the context of contemporaneity, and properties of that teaching education. Theoretical framework is based on studies on teaching education and on different analysis about characteristics of contemporaneity. At the end, it is proposed an agenda for constructing practices and policies for reaching social quality in teaching education.

**Keywords:** Teaching education. Vocational education. Quality in Education.

---

<sup>1</sup> Professora titular aposentada da UFMG e do CEFET-MG. Professora do Ensino Superior, atualmente atua como professora colaboradora do CEFET-MG e como líder do Grupo de Pesquisa Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET). E-mail: <mariarita2@dppg.cefetmg.br>.

O objetivo deste texto é o de explicitar aspectos da formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio,<sup>2</sup> no Brasil, aqui denominada Forprofep, particularmente no que se refere a essa formação para as disciplinas das denominadas áreas técnicas. Tem-se como finalidade fornecer subsídios para a elaboração de projetos político-pedagógicos de Forprofep que tenham qualidade social.

Quanto ao seu conteúdo, o texto apresenta uma síntese de resultados de estudos sobre o tema (GARIGLIO et al., 2011; OLIVEIRA, 2013, 2014; OLIVEIRA; BURNIER, 2013; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2016; OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2016), explicitando concepções defendidas. Além disso, a síntese será enriquecida com considerações relativas ao contexto em que a Forprofep se constrói. Isso porque parto de dois pressupostos.

O primeiro é o de que a dinâmica da totalidade de qualquer fenômeno, a qual é inexaurível ao entendimento humano, ocorre de forma dialética em torno de concepções opostas. Assim, para se entender de forma mais compreensiva as questões da Forprofep, no Brasil, há que se reconhecer que elas não são ilesas de um conjunto de contradições, que, obviamente, não são naturais e também não implicam polarizações, mas relações de afirmação e negação simultâneas, referentes a disputas societárias. O exposto implica a necessidade de se explicitarem, em análises e propostas da Forprofep, as concepções que se defendem, tendo em vista contribuir para uma formação comprometida com as concepções assumidas e os objetivos que lhes são correspondentes.

O segundo pressuposto refere-se à defesa da posição de que as características da Forprofep, no Brasil, em suas construções históricas de políticas e práticas, não se desvinculam do contexto político social mais amplo em que se situam, razão pela qual, nos limites deste texto, serão discutidos alguns aspectos da contemporaneidade.

Dentro disso, nas condições contraditórias em que a Forprofep ocorre no país, fica evidente o predomínio da sua organicidade com as características da formação social brasileira, dominante e predominantemente capitalista e de relações sociais, em uma democracia restrita. Esta tem se expressado, por exemplo, na definição de políticas e práticas de formação que não contemplam o caráter democrático o qual, pelas reflexões de Oliveira (1991), deveria ter esse caráter no seu conteúdo e no seu processo de elaboração, preservando-se a participação de todos os sujeitos sociais envolvidos, incluindo o diálogo e a negociação de conflitos.

## **CONCEPÇÕES RELATIVAS À FORPROFEP**

Reitero, neste texto, concepções relacionadas à Forprofep que considero essenciais para o tratamento dessa formação numa perspectiva emancipatória.

Iniciando pela educação em geral, entendo que ela é um trabalho concreto de produção e reprodução social da existência humana, nas esferas material e espiritual. Na educação escolar, os sujeitos da situação pedagógica relacionam-se entre si e com o mundo natural e social. A educação escolar é um trabalho intencional, uma

---

<sup>2</sup> Este texto trata do nível médio de educação profissional, que será identificado aqui como EP. Para situações não referidas exclusivamente a esse nível, será utilizada a expressão educação profissional.

prática social que ocorre no dia a dia da escola, articulada às bases materiais da sociedade e a outras práticas sociais com as quais se relaciona de forma dialética.

A partir disso, defendo a escola, pública e gratuita, diga-se de passagem, com qualidade social. Ou seja, um espaço de assimilação crítica e reconstrução de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais, acumulados pela humanidade. E isso em interconexão com as práticas sociais e vivências de diferentes classes, grupos e culturas, por meio do acolhimento das diferenças e da diversidade social e cultural.

Uma educação escolar que favorece a autonomia do professor e que tem por finalidade contribuir para a educação omnilateral de pessoas que sejam autônomas, cidadãos críticos e propositivos, nos âmbitos individual e coletivo. Uma educação que contribui para uma formação social comprometida com a humanização dos seus sujeitos, com a luta contra a exploração, a dominação, a exclusão, em âmbito mundial, e tendo a consciência crítica da educação como direito. Uma educação escolar comprometida com a ética, com o desenvolvimento com sustentabilidade socioeconômica e cultural e com a responsabilidade ambiental.

Além disso, a qualidade social da escola envolve a “qualidade negociada”, tal como discutida por Moreira (2013), e que é centrada na criatividade e na capacidade de os sujeitos escolares conduzirem coletivamente o processo curricular. Essa qualidade envolve a colaboração e o “debate permanente entre os diversos atores e grupos sociais interessados no processo em pauta” (MOREIRA, 2013, p.90).

Quanto à docência, ela é um trabalho que tem as características de atividade reversível, de pensamento complexo, investigativo, com aspectos laborativo, intencional, ético e relacional, como um trabalho humano. Também implica um conhecimento especializado, conforme Roldão (2009), e que busca viabilizar a aprendizagem de algo por parte de alguém.

Assim, a produção acadêmica, p. ex.: Tardif (2002), tem mostrado que o exercício da docência implica saberes, e estes envolvem, entre outros, conhecimentos da área da educação. Ao encontro disso, pode-se afirmar que a construção da docência, mesmo quando o conhecimento teórico dos seus sujeitos não se apresenta mais explícito, não pode prescindir de conhecimentos teóricos da área educacional, quando se propõe a desenvolver um trabalho crítico e criativo.

Nesse contexto, não se pode dizer que há um corpo de conhecimento sistematizado e denso, na área da educação, acerca do ensino em sala de aula como um trabalho, na perspectiva de se discutirem os *gestos* didáticos, como na área da linguística e das letras.<sup>3</sup> No entanto, é perceptível que esse trabalho, como de resto todo o trabalho do professor, exige profissionais que não sejam apenas técnicos. É um trabalho que exige intelectuais transformadores, para utilizar expressão de Giroux (1997), em processo de permanente desenvolvimento profissional.

Isso vai ao encontro da natureza da formação inicial dos professores, na atualidade, que não se configuraria mais como a de formação definitiva para a inserção no mercado de trabalho, ou mesmo a de formação para a vida. Acompanhando a exigência de atualização contínua dos trabalhadores, pelos novos requisitos de

---

<sup>3</sup>Ver, por exemplo, Barros (2013) e Santos (2016).

qualificação, a capacitação e a qualificação do professor tendem para a formação ao longo da vida ou ao longo da vida produtiva, e não para a vida ou para o trabalho.

É com essa compreensão que se defende a formação inicial e continuada de professores em geral e a Forprofep em particular. No caso da formação inicial, ela não é entendida como uma etapa isolada no preparo profissional do professor de EP ou desvinculada da sua trajetória profissional e pessoal. Além disso, defende-se uma formação inicial que não se reduz a uma mera complementação pedagógica sobre uma formação relativa a conteúdos específicos a serem ensinados. Ao profissional cuja formação inicial é feita apenas na perspectiva dessa complementação prefere-se entendê-lo como regente de classe.

O trabalho do professor tem uma dimensão mais alargada do que a do ato de transmissão de conhecimentos em salas de aula, ainda que seja para que os alunos os assimilem criticamente. Ele não se esgota nos limites dos processos de ensino e de aprendizagem, que se desenvolvem no contexto das relações professor-aluno, em uma dada sala de aula, porquanto se relaciona com atividades de investigação e de criação também para além da aula. Em outras palavras, o professor é mais do que um regente de classe.

O professor é quem conta com uma formação em cursos com integralidade própria, adquire experiência na docência e domina os conhecimentos da área que ensina e da área da educação, articulados por integração. É quem estuda nessas áreas, contribuindo para o desenvolvimento teórico-prático da área da própria docência.

Quanto à formação continuada, concordando com Gatti e Barreto (2009) e Candau (2015), ela é entendida de forma estreitamente relacionada à formação inicial e se coaduna com a ideia de aprendizagem permanente, em termos de desenvolvimento profissional. Envolve todos os processos formativos, ao longo da trajetória profissional do professor, não se reduzindo a capacitação, treinamento ou reciclagem. Além disso, deve levar em conta a valorização dos saberes docentes.

Isso posto, há que se registrar que a dimensão da formação propriamente dita na Forprofep é um dos elementos da profissionalização do professor das disciplinas técnicas da EP, e essa profissionalização implica, também, questões de salário, carreira e condições objetivas e subjetivas de trabalho. Entre elas, nunca é demais lembrar os mecanismos de controle presentes nas políticas e práticas da área. A rigor, elas cerceiam a autonomia do professor nos limites de critérios de avaliação educacional, comprometidos com a competitividade e responsabilização individual dos professores e dos próprios alunos pelos fracassos escolares.

Importa registrar, ainda, que as condições da docência não são constrangidas: apenas pela regulação própria do modo de produção capitalista, que compromete o sentido ontológico do trabalho humano, caracterizador das relações entre os seres humanos e destes com a natureza; mas, também, pelo fato de o professor se identificar com os valores, costumes e interesses dos grupos e das classes aos quais pertence.

Nessa direção é evidente a manifestação de aspectos da cultura do campo da Forprofep no discurso dos docentes das áreas técnicas. Como expressão das políticas e práticas nesse campo, para eles, a Forprofep é entendida basicamente como: experiência no setor produtivo, ou formação no bacharelado ou cursos de

tecnólogos, acrescida de cursos de curta duração sobre conteúdos pedagógicos específicos, ligados, por exemplo, a recursos de comunicação. Além disso, dependendo da instituição em que trabalham, eles expressam maior ou menor sensibilidade para questões sociais, maior ou menor peso conferido ao domínio estrito de conteúdos específicos, maior ou menor condição de articular o ensino com a pesquisa e realizar trabalhos interdisciplinares.

Com base em todo o exposto, defende-se um projeto de Forprofep relacionado a processos formativos, mediadores das relações entre trabalho e educação, numa perspectiva emancipatória, porquanto de qualidade social. Ela se materializa em processos comprometidos com a formação humana e vinculados ao avanço da consciência crítica sobre a importância: da formação profissional de excelência, na área da docência na EP; e da autonomia e profissionalização do professor dessa área. Ele não pode, nas expressões de Kuenzer (1999), ser tratado como “professor sobrando” para alunos “sobrantes”.

## **O CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE**

Em primeiro lugar, o termo contemporaneidade vem aparecendo com frequência, na produção acadêmica, para se referir a transformações sociais, políticas, culturais, científico-tecnológicas e econômicas no nosso tempo. Apesar das características dominantes, essas transformações não representam um bloco uniforme, mas traduzem contradições históricas, em função de projetos em disputa, construídos na sociedade constituída de relações entre grupos, classes e culturas.

Importa registrar também que, na contemporaneidade, assiste-se a um processo de encurtamento das distâncias entre os povos ou aproximação entre os seres humanos, cotidianamente inseridos em espaços geográficos diferentes, ao lado de uma aceleração do tempo, tendo em vista o desenvolvimento tecnológico. A rigor, isso se inicia com a própria humanidade e aquela aproximação pode assumir formas variadas, relativas, por exemplo, à viabilidade de contato pessoal, à comunicação escrita, à troca de mercadorias ou informações. Além disso, o processo em pauta se manifesta de forma desigual nas diversas regiões do mundo e em função de momentos históricos. Tem envolvido avanços e recuos, embora se possa afirmar que a tendência atual seja a do seu crescimento na sua estreita relação com as características apresentadas a seguir.

Na caracterização da contemporaneidade, como discute Hennigen (2007), encontram-se, não completamente excludentes entre si, análises centradas nas categorias da pós-modernidade (termo introduzido por Lyotard na década de 1970, e que, a rigor, congrega posições diferentes em termos da sua natureza e características), da denominada sociedade da informação ou em rede, ou, ainda, da globalização atual.<sup>4,5</sup> Esta, tendo como marcos simbólicos a derrubada do muro de Berlim, em 1989, e o desaparecimento da União Soviética, em 1991, que definem o fim de um mundo bipolar e o início da imposição do capitalismo, no âmbito

<sup>4</sup> Para uma discussão do tema da globalização, de forma compreensiva e sintética, ver: Giroletti (2005) e Lima Filho (2004).

<sup>5</sup> Como discute Klagsbrunn (2008), o termo globalização, de origem inglesa, é repellido por François Chesnais, que cunha e difunde o termo mundialização. Obviamente, essa opção implica uma densa discussão, particularmente na área da economia, que não será abordada neste texto.

mundial. Para os objetivos deste texto, convém registrar que, na área da educação, a discussão da globalização encontra-se, de forma expressiva, em textos de Frigotto (p. ex.: Frigotto, 2000).

Discutindo-se a contemporaneidade pelas categorias mencionadas, têm-se, entre outros aspectos, os que se seguem, envolvendo diferentes posições teóricas.

1. A crise das metanarrativas e da razão única, das hierarquias de conhecimentos e culturas, ao lado da defesa da diversidade; a diluição dos limites entre aparência e realidade; um novo ciclo de compressão do tempo-espaço na organização do capitalismo. E dentro disso, a defesa do respeito às diferenças e dos direitos humanos, incluído o da educação escolar, em âmbito mundial, e da não transformação das diferenças em desigualdades.

2. As transformações tecnológicas, particularmente, nos âmbitos da informação e comunicação e da empresa flexível e integrada. Isso favorecendo a divulgação do conhecimento e o seu domínio, por parte da humanidade, intensificando e estreitando a aproximação entre pessoas, grupos e classes de diferentes regiões e países. De outro lado, a não concretização das promessas do desenvolvimento econômico em relação à suposta melhoria de vida, para a maioria da população mundial, com intensificação e precarização do trabalho humano.

3. A existência de um novo padrão de sociabilidade, com a comunicação entre os seres humanos mediada pelos celulares e pelas redes sociais. Com isso, de um lado, ocorrem as interações em tempo real no espaço das redes, e, de outro, o enfraquecimento das interações presenciais entre as pessoas.

4. Nesse contexto, o aumento da exclusão social, do desemprego estrutural, da concentração da riqueza e da monopolização do conhecimento científico-tecnológico, de ponta, por um número cada vez menor de sujeitos e grupos econômicos.

A maioria das características da contemporaneidade vai ao encontro da expansão planetária do capitalismo, da ideologia dominante do neoliberalismo, da despolitização para o entendimento da competição e da meritocracia como saudáveis e necessárias.

Na área educacional, essas características implicam transferir para os seus agentes a responsabilidade de disputarem, no mercado, a venda dos seus produtos. Além disso, tem-se como objetivo o de preparar o trabalhador para o domínio de novos requisitos de qualificação e formação profissional e para o desemprego. Esse objetivo fundamenta aquela exigência de atualização contínua dos trabalhadores, dadas as supostamente indiscutíveis novas formas de organização da produção.

Nesse contexto, há aspectos que convém reforçar e que expressam contradições societárias. O primeiro refere-se ao fato de que, no debate modernidade/pós-modernidade, persistem análises e práticas que reforçam as características do projeto de modernidade na contemporaneidade. E mesmo sem desconsiderar aspectos da crítica pós-moderna, elas defendem a capacidade racional e crítica dos seres humanos no mundo, na perspectiva utópica da construção histórica de uma sociedade humanizadora.

Em relação à sociedade da informação, presencia-se uma tensão entre o instrumentalismo universal abstrato das redes e identidades culturais, historicamente enraizadas. Estas envolvem questões de gênero e etnia, movimentos sociais de defesa

pelos direitos humanos, movimento ambientalista, entre outros, no bojo de resistências à ordem dominante. Implicam relações contraditórias entre a rede e o ser, tal como discute Castells (1999, 2000a, 2000b). Assim, em oposição à rede, reafirmam-se velhas e constroem-se novas identidades culturais que resistem à sua discriminação, e excluem a rede, ou se integram a ela, por vezes, perversamente, por meio até de atividades marginais em relação aos valores assumidos pelo sistema social dominante.

Finalmente, na caracterização da contemporaneidade, com base na categoria da globalização, há que se reconhecerem, também, resistências histórico-culturais. Estas, em relação à conformação dos sujeitos ao capitalismo globalizado e, na educação, ao produtivismo, como evidenciam experiências e propostas na educação profissional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), para citar apenas um exemplo. Entre elas cumpre mencionar práticas de gestão escolar e de ação didática que buscam desenvolver e se comprometem com a formação omnilateral dos trabalhadores, com base na concepção de ensino médio integrado. Por este, tal como discutido no livro de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as disciplinas ditas acadêmicas são tratadas de forma integrada às de formação profissional propriamente dita, em projetos permeados pela relação estreita entre ciência, cultura e trabalho, pelo trabalho como princípio educativo, e visando à educabilidade do trabalhador com uma formação de qualidade social.

Para se entender a Forprofep nas condições da contemporaneidade há que se contextualizá-la, também, no âmbito das políticas educacionais, que, por sua vez, reforçam as características dessas condições.

No Brasil e, muito contundentemente, na América Latina, tais políticas sofrem um processo global de padronização, comprometido com a manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo, orientado por organismos internacionais como o Banco Mundial.

Acompanhando as definições dessas políticas, bem caracterizadas por Evangelista (2013) e Libâneo (2013), da década de 1990 até a atual, tem-se um expressivo percurso. Este vai da “Educação para Todos” e pela eficiência no âmbito da gestão (já na década de 1980 e subsequentes) à proposta de “Aprendizagem para Todos” (Documento do BM, de 2011). E, nesse caso, a eficiência da educação para o desenvolvimento econômico e da escola correspondente encontra-se nos mecanismos de controle e exames do domínio de conhecimentos básicos pelos alunos e do acolhimento escolar das diferenças, desde que voltado para a integração social.

Da “Educação para Todos” proposta em 1980 à “Aprendizagem para Todos” (ênfata em 2011), passa-se pelas orientações da qualidade do ensino por resultados, das inovações e reforma sistêmica na educação, do currículo em termos de base global de conhecimentos e da educação como mercado emergente. Finalmente, a concretização dessas orientações passa pelas parcerias público-privadas (a partir dos anos 2000).

Pode-se dizer que chamam a atenção dois aspectos mais atuais: (a) as parcerias público-privadas, evidenciando o quanto a economia de mercado está presente na educação; e (b) a proposta de “Aprendizagem para Todos”. Ela vai ao encontro da posição de se olhar para dentro da sala de aula, identificando práticas eficientes ou não de ensino, merecedoras, portanto, de prêmios, incentivos ou sanções.

Para o ajuste às características mencionadas, no caso da Forprofep, reforçam-se políticas e práticas que a vêm caracterizando pela predominância de uma formação que se afasta daquela qualidade social. Para a superação do exposto, há que se reconhecerem algumas propriedades ou categorias dessa formação, tal como vigentes, no Brasil, na atualidade.

## **CATEGORIAS DA FORPROFEP**

Uma vez abordadas as concepções aqui defendidas e o contexto social mais amplo em que a Forprofep se situa, apresenta-se, a seguir, um conjunto de propriedades ou categorias dessa formação, que evidenciam estreita relação com esse contexto. Nesse conjunto, salientam-se as questões das políticas para o campo da Forprofep. Entretanto, por questões de ordem lógica, a discussão dessa categoria será precedida por considerações de evidências sobre a importância de se tratar essa formação e sobre a natureza desse campo.

A – POR QUE TRATAR DA FORPROFEP E COMO ELA SE CONFIGURA NAS POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

### **Relevância e necessidade lógico-histórica de se tratar da Forprofep no Brasil e a Forprofep como um campo de disputas**

Entre os fatores que evidenciam essa relevância e necessidade, destacam-se: (a) a complexidade do mundo do trabalho com o novo estágio de desenvolvimento tecnológico e os mencionados novos requisitos de qualificação; (b) a oferta do ensino médio integrado, particularmente na RFEPCT, implicando a necessidade de se capacitarem professores para desenvolvê-lo: e (c) os vários planos e programas governamentais na área da educação profissional.<sup>6</sup>

Deve-se lembrar de que os Planos de Expansão do Governo Brasileiro na educação profissional, iniciados em 2005, geraram uma ampliação expressiva de matrículas nessa modalidade de educação escolar e novos cargos efetivos de professor, pelo menos na RFEPCT. Lembre-se, ainda, na Meta 11 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014b), pela qual as matrículas na EP deverão ser triplicadas, o que interfere no aumento da necessidade de ampliação das funções docentes para essa educação. Ao lado disso, a nova institucionalidade da maioria das instituições da RFEPCT, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), pela Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008b), amplia a autonomia dessas instituições, na oferta da formação de professores, ao tempo em que se ampliam as ações e os programas de educação profissional, pelos quais os Institutos são chamados a se responsabilizarem.

Além disso, a relevância e a necessidade de se discutirem e construírem projetos de Forprofep de qualidade social, no país, mostra-se de extrema urgência, com a aprovação da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). A partir dela, discutem-se e organizam-se resistências quanto a vários aspectos, entre os quais: incertezas acerca da continuidade da oferta do ensino médio integrado, até então defendido

<sup>6</sup> Sobre programas nacionais nessa área, ver: Kuenzer (2010b) e Machado (2011).



pelas próprias políticas na área, no qual os professores atuam, particularmente na RFEPCT; e a questão da aceitação do notório saber para a docência na área, o que põe em risco aquela formação desejada para o professor da EP. Essas resistências implicam a continuidade do movimento contrário à Medida Provisória nº 746/16 (BRASIL, 2016), que deu origem à mencionada Lei. Nesse movimento, cumpre salientar eventos regionais sobre a matéria, ocorridos sob orientação da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES)<sup>7</sup> e o posicionamento do Conselho Nacional das Instituições da RFEPCT (CONIF) a respeito, o qual deu origem à Carta de Vitória (CONIF, 2016).

Por todo o exposto, demanda-se o tratamento cuidadoso da Forprofep, sob pena de se comprometerem: a sustentabilidade daqueles planos e programas em curso no país, diga-se de passagem; e, até mesmo, a existência dessa formação. Também ficam evidentes contradições no interior das quais se salienta o campo da Forprofep, que, tal como explicita Kuenzer (2011), é um campo de disputas. De fato, há que se reconhecer que as políticas e práticas na educação em geral, na educação profissional em particular e na Forprofep não são expressão de interesses homogêneos. Elas se constroem em um jogo de forças e interesses diversos e distintos, expressando contradições históricas, porquanto orgânicas àquelas propriedades do contexto social mais amplo.

Assim, constroem-se projetos formativos e se definem políticas para a EP referentes a concepções contrastantes. Elas se distinguem pela ênfase na afirmação ou negação da categoria do “cidadão produtivo”, como tratada em Frigotto e Ciavatta (2006), consoante com o produtivismo e a ênfase na posição de educação a reboque do mercado de trabalho. Junto a isso, acolhem ou rejeitam, em maior ou menor grau, o reconhecimento da especificidade e complexidade da formação de professores para a EP. Isso de forma a não invalidar mas reforçar a necessidade de sólida formação de caráter regular, de forma similar à formação dos professores em geral, e, portanto, priorizando-se a formação inicial nas licenciaturas, em detrimento da improvisação e do privilégio da certificação.

### **Uma política dual para a formação de professores**

Historicamente, no Brasil, a Forprofep vem sendo tratada como algo especial porquanto diferente em relação às políticas gerais de formação de professores. Além disso, ela vem marcada pelo caráter emergencial, sem integralidade própria, carecendo de marco regulatório, materializada por propostas aligeiradas, sinalizando uma política de “falta de formação”.

Essa situação indica menos a identidade particular da Forprofep do que o fato de essa formação não se revestir de unidade em relação às políticas gerais de formação de professores, no país. Manifesta a realidade cindida da educação brasileira, nas condições das mencionadas características da contemporaneidade. Essa situação implica trajetórias diferentes de formação, hierarquizadas, com graus distintos de qualidade, para clientela diversificada, evidenciando a estreita relação entre a educação e a organização do processo de trabalho, naquele contexto social mais amplo.

---

<sup>7</sup>Ver, a propósito, por exemplo: ANDIFES, 2016.

Isso fica bem evidente na atual legislação brasileira que, ao contrário de anos atrás, conta com um conjunto de documentos vigorosos que fundamentam a Forprofep. Em primeiro lugar, em 2008, há a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, pela Lei nº 11.741/08 (BRASIL, 2008a), pela qual a educação profissional é explicitamente considerada uma modalidade da educação. Por isso, supõe-se que as exigências de formação de professores para a educação básica seriam aplicadas também à EP. Há, também, o Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Resolução nº 6/12 (BRASIL, 2012) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução nº 2/2015 (BRASIL, 2015) das diretrizes para a formação de professores da educação básica, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b) e a Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017) sobre a reforma do ensino médio.

Nesse conjunto de documentos normativos, encontra-se a defesa de maior organicidade na política educacional e articulação entre instituições formadoras e a escola básica e entre a formação inicial e a continuada de professores. Quanto ao leque de possibilidades de Forprofep que são apresentadas, ele envolve diferenças que delineiam mais um cenário de completação de normas do que de conflito entre elas. Assim, além da licenciatura para a formação inicial do professor da EP, o que se pode constatar é a possibilidade de outras formas de formação, por meio, por exemplo, de programas de formação pedagógica, para a docência, a propósito, para os professores de todo o ensino básico, no caso de graduados que queiram se dedicar a esse ensino.

Nessas condições, se, de um lado, o PNE, por exemplo, afirma a Forprofep fundamentalmente pela licenciatura, visto que, pelo Plano, esta será assegurada para todos os professores da educação básica, simultaneamente nega isso para o professor da EP. Nessa direção, a Estratégia 15.13 propõe o desenvolvimento de modelos de formação diferenciados para a Forprofep e que valorizam a experiência prática. Como isso não é apresentado como uma das alternativas de formação, fica de certa forma estabelecido que esses modelos são a alternativa para a Forprofep, o que não rompe com aquelas características históricas próprias das políticas desse campo.

Conforme discussão sobre a Forprofep no PNE:

o caráter mais vigoroso dessa regulamentação – uma lei –, de um lado supera a histórica falta de regulamentação para o campo, mas, tal como disposto, pode reforçar alternativas de formação precária, de caráter meramente complementar ou, até mesmo, a falta dela. Neste caso, por modelos, que, por exemplo, possam subsumir a formação escolar pela prática de profissionais experientes. (OLIVEIRA, 2016, p.150).

Com base nos conteúdos dos saberes do professor da EP, tal como discutido anteriormente, o caráter diferenciado da docência na EP que reforça a importância, sim, da experiência prática na área específica de exercício profissional, não justifica a supressão ou o aligeiramento da formação acadêmica por essa experiência. A Forprofep de qualidade social não prescinde da formação ampla e intensa que articule os conteúdos dos saberes do professor da EP.

Junto às definições para a formação inicial, o conjunto de documentos legais em pauta refere-se também à formação continuada e à formação em exercício dos professores. Quanto a esta última, além da mera certificação da experiência, no caso

da EP, admitem-se os cursos e programas especiais, para todos os professores da educação básica, sem formação específica na área em que lecionam. A rigor essas condições atendem a princípios de realidade e razoabilidade.

Conforme referência no mencionado texto em que se aborda o PNE:

em 2014, segundo Sinopses estatísticas do INEP, na EP, havia um total de 75.538 professores com nível superior de escolaridade, mas, entre eles, 54.667 sem licenciatura. Além disso, havia 8.554 com nível médio de escolaridade e 82 com escolaridade abaixo desse nível. (OLIVEIRA, 2016, p.151).

No entanto, o que, de um lado, pode-se considerar como indo ao encontro dos princípios mencionados, por outro, reforça a não desejada história de precária Forprofep e a cultura correspondente pela qual a EP não precisa de professor.

E nesse sentido, pode-se dizer que a Forprofep continua padecendo daquela falta de unidade em relação à formação do professor da educação geral. Proposta diferenciada para a Forprofep não apenas potencializa, mas reforça a dualidade que historicamente permeia o nível médio de ensino, no país, como uma manifestação contundente da dualidade estrutural na base da sociedade brasileira, no contexto da sua organicidade com as contradições da contemporaneidade.

Quanto à formação continuada, reiteram-se as posições de que: ela é um componente essencial da profissionalização docente; há várias formas de se efetivá-la; e o ambiente escolar é um espaço até mesmo necessário na formação do professor. No entanto, isto vai de encontro às disposições que minimizam a importância desse ambiente pelo reforço à experiência prática, fora da escola, no caso da formação inicial.

Finalmente, tem-se uma reflexão sobre a matéria:

a tradução da especificidade da Forprofep em necessária diferença de formação termina por transformar essa diferença no predomínio da desigualdade na Forprofep, em relação à formação do professor do ensino médio em geral. Além disso, a possível certificação da experiência no mercado de trabalho, como forma legítima de Forprofep, implicaria a subordinação consentida da formação à prática precarizada do trabalhador no mercado de trabalho. (OLIVEIRA, 2016, p.153).

Essa situação se agrava com aquela nova lei de reforma do ensino médio, pela qual a formação do professor pode ser suprimida pelo notório saber.

## B – OUTRAS PROPRIEDADES

### **Diálogo com o campo geral da formação de professores e hierarquização dos saberes docentes**

Indo ao encontro das características da política na área da educação profissional, o campo consolidado da formação de professores em geral quase não vem abordando a Forprofep, quer nos eventos, quer nos grupos de pesquisa, quer nos produtos – livros, artigos etc. – que objetivam, nas expressões de Bourdieu (1980, 2004), o “capital cultural” daquele “campo”.

Além disso, no caso da formação de professores em geral, muito das discussões tem girado em torno dos temas do professor reflexivo, do professor pesquisador, dos

saberes da docência e, mais recentemente, das práticas e experiências inovadoras. Em geral, os fundamentos dominantes a respeito são estudos de Schön, Nóvoa, Pérez Gomez, Zeichner e Tardif.<sup>8</sup>

Já os estudos sobre a Forprofep são permeados por discussões e concepções sobre a categoria trabalho, o trabalho como princípio educativo e o ensino e o currículo integrados. Têm fundamentação no materialismo histórico-dialético, abordando-se a existência de projetos diferenciados de educação e o reconhecimento de que o campo da formação de professores é um campo de disputas.

Apesar do exposto, pode-se dizer que, nos últimos anos, tem havido busca de diálogo entre os sujeitos da formação de professores em geral e os sujeitos da Forprofep. Evidencia-se esse diálogo em eventos na área da educação, no país, tais como: o *X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores*, ocorrido em 2009 (PINHO, 2011), o *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)*, em 2010 (KUENZER, 2010), ou a *35ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)*, de 2012 (ANPED, 2012).

Quanto à hierarquização dos saberes docentes, a importância e o papel de conhecimentos de diferentes áreas na Forprofep implicam uma hierarquização, pelos próprios sujeitos da EP, em consonância com as políticas correspondentes.

Importa registrar que os saberes do professor da EP, particularmente aqueles relativos às áreas técnicas, têm como conteúdos, conforme Kuenzer (2010a): “conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área de trabalho a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiências no trabalho e na educação”.

No entanto, não raro, é visível a hierarquização entre esses saberes, em favor da experiência laboral, de um lado, e em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, de outro. Isso se traduz pelo mantra de que “em EP quem ensina deve saber fazer”. E, quando essa frase é completada com aquela “quem sabe fazer e quer ensinar deve aprender a ensinar”, o conceito de ensino tem a ver com um grande reducionismo. Deste faz parte o entendimento de que o pedagógico reduz-se a um conjunto de procedimentos e técnicas para facilitar a apresentação e a comunicação, como se constatou, anteriormente, de um dado conteúdo disciplinar, pelo professor. E isso poderia ser objeto de um processo de formação aligeirada e desintegrada da aprendizagem do conteúdo específico e dos conhecimentos do setor produtivo.

A despeito do exposto, um dos estudos realizados com observação de aulas de docentes de cursos de qualificação profissional e entrevistas com eles sinalizou algo diferente (GARIGLIO et al., 2011).

De fato, a experiência laboral confere significado expressivo aos conteúdos e às atividades didáticas na área da educação profissional. Mas, ao mesmo tempo, apenas essa experiência, por parte de quem leciona nessa área, relaciona-se a uma prática rotineira, efetivada pelos recursos da apresentação, demonstração, imitação e apreciação ou avaliação. É uma prática muito ligada à concepção reduzida de que professor é aquele que passa um “como fazer” para uma dada turma de alunos.

<sup>8</sup> Ver: Nóvoa (1992, 2009); Schön (1983); Tardif (2002); Tardif e Lessard (2005) e Zeichner (2008).

Por outro lado, as práticas pedagógicas em que os alunos se envolvem na discussão e descoberta de conhecimentos relacionam-se à formação na licenciatura, por parte dos professores. Esta, na perspectiva: do domínio de conceitos científicos e tecnológicos das áreas da educação e do conteúdo que se ensina; e da leitura crítica do mundo.

Em resumo, o que se constatou é o fato de que a formação específica para o magistério é importante em termos de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade social, na educação profissional.

### **Caráter histórico e político da oferta da formação de professores na RFEPCT**

Finalmente, tendo em vista a presença das instituições da RFEPCT na formação de professores, sobretudo a partir da lei dos IFs, considera-se importante incluir neste texto breves considerações acerca da oferta dessa formação nessa Rede.

Em primeiro lugar, nos discursos e nas práticas na área da educação profissional, é comum a menção a uma série de dificuldades que limitam a oferta da formação de professores para as áreas técnicas. Entre tais dificuldades, encontram-se questões de demanda, falta de diretrizes para as licenciaturas nas áreas técnicas, além da falta de clareza sobre como elaborar projetos de formação, tendo em vista as habilitações em que o futuro professor vai se formar. Isso em relação ao conjunto de eixos tecnológicos e disciplina(s) possíveis em que um professor pode atuar. Assim, historicamente, as instituições da RFEPCT não vêm se ocupando, preferencialmente, da formação de professores para as áreas técnicas.

Ao lado das dificuldades mencionadas, a natureza da oferta da formação de professores na Rede teria a ver com razões de ordem histórico-política, que nem sempre são consideradas. Em outras palavras, às instituições da Rede em pauta interessaria ampliar suas ofertas educacionais em nível superior, para se consolidarem como instituições desse nível. No entanto, com autonomia para a oferta de cursos de licenciatura e em face de dificuldades operacionais, a despeito das resistências internas e externas, as instituições passam a ofertar cursos de licenciatura, mas, sobretudo, nas áreas ditas científicas. Assim, em 2014, segundo Oliveira e Oliveira (2016), havia 211 ofertas de licenciatura na RFEPCT. Excluída a oferta de 36 cursos de Licenciatura especificamente em Química, considerada área científica, mas também técnica, apenas 38 cursos se referiam às denominadas áreas técnicas.<sup>9</sup>

## **CONCLUINDO**

Tenho defendido que a construção de políticas e práticas de uma Forprofep de qualidade social, no contexto da contemporaneidade, envolve o compromisso com a perspectiva de luta política contra-hegemônica, considerando-se esse contexto em que aquela formação se constrói. Por sua vez, a perspectiva em pauta envolve uma agenda de trabalho coletivo, tal como delineada a seguir.

---

<sup>9</sup>Encontra-se em andamento um conjunto de projetos de pesquisa sobre a formação de professores na RFEPCT, conduzidos pelo grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico (PETMET), no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Esses projetos sinalizam que a situação descrita ainda se mantém.

1. Lutar coletivamente pelo reposicionamento do Ministério da Educação sobre a obrigatoriedade da licenciatura para a docência na EP, juntamente com uma política de Estado no campo dessa formação, envolvendo regulamentação para o exercício do magistério nessa modalidade de ensino.
2. Reforçar a luta dos profissionais da educação pela melhoria das condições materiais de exercício do magistério em geral e na EP em particular e pelo reforço à profissionalização do professor.
3. Ampliar espaços e tempos de diálogo entre pares no exercício do magistério na EP, especialmente quando estes carecem de formação inicial.
4. Comprometer-se com a formação continuada sistematizada, com garantia de financiamento público, em estreita relação com a formação inicial dos professores, e materializada em ações efetivas por parte das agências formadoras e das escolas em que eles atuam.
5. Aprofundar o conhecimento e o compromisso por parte dos sujeitos institucionais em relação às características históricas e identitárias da RFEPCT, que contextualizam e alicerçam as definições atuais referentes à sua oferta na formação de professores.
6. Estabelecer diálogo e parcerias entre as instituições que ofertam cursos e programas de formação de professores.
7. Elaborar projetos político-pedagógicos de Forprofep de qualidade social e que impliquem: (a) estreita relação entre ensino, pesquisa, inovação e extensão; (b) atendimento às motivações dos jovens e adultos que potencialmente poderão optar pela Forprofep; (c) diferenciação na oferta, tendo-se em vista diferenças regionais e locais, que contam com número diferente de funções docentes necessárias em cada caso; e (d) consideração da natureza epistemológica dos conteúdos das áreas técnicas.
8. Realizar pesquisas sobre: (a) políticas públicas e institucionais e propostas concretas de Forprofep, envolvendo discussões sobre os currículos propostos; (b) saberes e práticas pedagógicas dos professores da EP e dos seus formadores, com comparação entre cursos de diferentes tipos e/ou para diferentes sujeitos.

Para terminar, na Forprofep de qualidade social há o reconhecimento do seu caráter político-pedagógico e, dentro disso, vale muito repetir aqui a afirmação de Nóvoa (2009, p.42) sobre a formação de professores em geral. Ela “deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a participação profissional no espaço público da educação”.

## REFERÊNCIAS

ANDIFES. **Manifesto do Colóquio Regional Sul: “Ensino Médio: reflexões e Propostas”**. 2016. Disponível em: <<http://sistemas.furg.br/sistemas/paginaFURG/arquivos/noticias/00002884000001439.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ANPED. **35ª Reunião Anual da ANPEd**. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BARROS, E. M. D. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.13, n.3, p.741-769, 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. 2008a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, página 1, 26 jun. 2014a. (Edição Extra)

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2017.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, página 1, 23 set. 2016. (Edição Extra)

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BOURDIEU, P. Quelques propriétés des champs. In: BOURDIEU, P. **Questions de Sociologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. B. (Org.). **Educação**: tema em debate. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. p.40-46.

CASTELLS, M. **Fim de milênio**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.3)

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000a. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.2)

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000b. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1)

CONIF. **Carta de Vitória**. 2016. Disponível em: <[http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/Carta\\_de\\_Vit%C3%B3ria\\_Reditec.pdf](http://www.ifms.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/Carta_de_Vit%C3%B3ria_Reditec.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia (GO): CEPED Publicações, 2013. p.13-45.

FRIGOTTO, G. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.218-238.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GARIGLIO, J. A. et al. **Professores da educação profissional e tecnológica**: seus saberes e práticas profissionais. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2011. (Relatório Técnico).

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROLETTI, D. Globalização: submissão ou comportamento crítico. **Caminhos**, Belo Horizonte, n.23/24, p.175-185, 2005.

GIROUX, H. A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.157-164.

HENNIGEN, I. A contemporaneidade e as novas perspectivas para a produção de conhecimentos. **Cadernos de Educação**, n.29, p.191-208, jul.-dez. 2007.

KLAGSBRUNN, V. H. Uma leitura crítica dos conceitos de mundialização do capital e de regime de acumulação com predominância financeira. **Crítica Marxista**, n.27, p.27-46, 2008.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v.20, n.68, p.163-183, 1999.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p.497-518.



- KUENZER, A. Z. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, J. et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010b. p.253-270.
- KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.667-688, jul.-set. 2011.
- LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia (GO): CEPED Publicações, 2013. p.47-72.
- LIMA FILHO, D. L. **Dimensões e limites da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EDP e Proeja. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.689-704, jul.-set. 2011.
- MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.69-96.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NÓVOA, A. et al. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, B. M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para Discussão. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, n.10, p.22-33, 2016.
- OLIVEIRA, F. Uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco et al. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa sobre a formação de professores para a educação profissional. In: MOURA, D. H. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 77-106.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. A formação de professores e a sua centralidade em didática e currículo. In: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Professor: formação, saberes e problemas**. Porto: Porto Editora, 2014. p.19-32.
- OLIVEIRA, M. R. N. S.; BURNIER, S. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: CUNHA, D. M. et al. (Org.). **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica: fundamentos e reflexões contemporâneas**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013. p.145-166.
- OLIVEIRA, M. R. N. S.; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o plano nacional de educação (PNE): quais as perspectivas? **Hollos**, v.6, n.32, p.145-155, 2016.
- PINHO, S. Z. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: UNESP, 2011.
- ROLDÃO, M. C. **Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.
- SANTOS, N. G. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na Ponta do Lápis**, v.12, n.27, p.12-17, jul. 2016.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. Nova York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103. p.535-554, maio-ago. 2008.

**Data da submissão:** 12/06/2017

**Data da aprovação:** 15/06/2017