

DOSSIÊ TEMÁTICO

Formação e Prática Pedagógica

DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4359>**A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DA FORMAÇÃO POSTERGADA
A UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA “POLIVALENTE”**THE TEACHING IN PROFESSIONAL EDUCATION: FROM THE POSTPONED
FORMATION TO A PEDAGOGICAL PRACTICE "VERSATILE"LA DOCENCIA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: DE LA FORMACIÓN
POSPUESTA A UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA "POLIVALENTE"*Leila Pio Mororó*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Cláudio Wilson dos Santos Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Brasil

Anely Silva Oliveira

Instituto Federal da Bahia – Brasil

Resumo: Este texto discute a formação dos professores da Educação Profissional, buscando compreender sua relação com a prática pedagógica. Para tanto, parte de duas questões concretas: o perfil desses profissionais e as especificidades de suas atividades nas escolas profissionalizantes com destaque aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais. A respeito do perfil, destaca-se o fato de que os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, muitas vezes, são profissionais liberais que adentram na escola técnica para ensinar uma determinada profissão, o que significa a inexistência da aquisição de uma formação pedagógica anterior para atuar na docência. Em relação às atividades que desenvolvem, quando se trata especificamente dos professores que atuam nos Institutos Federais, esses docentes, além da sala de aula, assumem atividades de pesquisa e de extensão, atuando também em níveis diferentes de ensino. A formação pedagógica prevista em lei para esses profissionais deixa a encargo das instituições promovê-la ou incentivá-la. Assim sendo, e dada as suas especificidades, nos Institutos Federais a formação está atrelada à titulação do corpo docente. Entretanto, por não terem a formação para a docência, muitos professores não interagem com as questões da escola. Conclui-se afirmando a necessidade de uma formação específica para os professores da Educação Profissional, principalmente para os que não tiveram a licenciatura na graduação, e a definição do perfil desses profissionais já no ingresso da carreira, enfatizando em ambos (a formação e o perfil) a noção do trabalho como princípio educativo.

Palavras-Chave: Educação Profissional. Formação de Professores. Prática Pedagógica.

Abstract: This text discusses the formation of teachers of Professional Education, seeking to understand the relationship with the pedagogical practice, based on two concrete questions: the profile of these professionals and the specificities of their activities in vocational schools. It is important to point out that teachers who work in this type of education are often professionals who enter the technical school to teach a particular profession, which means that there is no acquisition of previous pedagogical training to act in teaching. Regarding the activities they develop, in the Federal Institutes of Education, Science and Technology these teachers, in addition to the classroom, take on research and extension activities, also working at different levels of teaching. The pedagogical training provided for by law for these professionals leaves it to the institutions to promote or encourage it. Thus, given their specific characteristics, in the Federal Institutes the training is linked to the qualification of the teaching staff. However, because they do not have training for teaching, many teachers do not interact with school issues. It is concluded that there is a need for specific training for professional education teachers, especially for those who did not have undergraduate degrees, and the definition of the profile of these professionals at the beginning of the career, emphasizing both (the training and the profile) the notion of work as an educational principle.

Keywords: Professional Education. Teacher training. Pedagogical Practice.

Resumen: Este texto discute la formación de los profesores de la Educación Profesional, buscando comprender su relación con la práctica pedagógica. Parte de dos cuestiones concretas: el perfil de esos profesionales y las especificidades de sus actividades en las escuelas profesionalizantes con destaque a los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. En cuanto al perfil, se destaca el hecho de que los docentes que actúan en esa modalidad de enseñanza, muchas veces, son profesionales liberales que adentran en la escuela técnica para enseñar una determinada profesión, lo que significa la inexistencia de la adquisición de una formación pedagógica anterior para actuar en la docencia. En cuanto a las actividades que desarrollan, cuando se trata específicamente de los profesores que actúan en los Institutos Federales, esos docentes, además del aula, asumen actividades de investigación y de extensión, actuando también en niveles diferentes de enseñanza. La formación pedagógica prevista en la ley para esos profesionales deja a la carga de las instituciones promoverla o animarla. Por lo tanto, y dada sus especificidades, en los Institutos Federales acaba acentuando la titulación del cuerpo docente. Sin embargo, por no tener una formación para la docencia, muchos profesores no interactúan con las cuestiones de la escuela. Se concluye afirmando la necesidad de una formación específica para los profesores de la Educación Profesional, principalmente para los que no tuvieron la licenciatura en la graduación, y la definición del perfil de esos profesionales ya en el ingreso de la carrera, enfatizando en ambos (la formación y el perfil) la noción del trabajo como principio educativo.

Palabras clave: Educación Profesional. Formación de profesores. Práctica pedagógica.

Introdução

A partir de 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), e consequente expansão da Educação Profissional, a discussão a respeito da formação dos professores para essa modalidade de ensino se acentuou. Relaciona-se essa questão, principalmente, ao fato de que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, maiores instituições de ensino profissional do país, passaram a ter, a partir de então, como um de seus objetivos ocupar 50% de suas vagas (no mínimo)

com discentes da Educação Básica, com destaque aos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional Técnica. Torna-se, assim, possível afirmar que, se pelo menos metade dos alunos dos Institutos Federais são da Educação Básica, então deveriam contar com docentes formados para atuar nesse nível de ensino, conforme está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996.

Com a inclusão da Educação Profissional como uma das modalidades de ensino possíveis para a Educação Básica pela LDB, a fim de regulamentar essa formação, em 1997, o Conselho Nacional da Educação (Câmara da Educação Básica) emitiu o Parecer de nº 02, o qual “dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio” (BRASIL, 1997, *caput*) e remete às instituições empregadoras a obrigatoriedade de oferta dessa formação. Essa mesma legislação, porém, não fixou prazos para que a formação em exercício acontecesse, tão pouco determinou quem arcaria com as despesas a ela referentes.

A partir da implantação dos Institutos Federais e o reconhecimento da necessidade de superação das dicotomias históricas entre a ciência e a tecnologia, e entre a teoria e a prática no âmbito da Educação Profissional brasileira, o documento Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais (BRASIL, 2008) previu a necessidade do estabelecimento de uma política de apoio à elevação da titulação dos docentes e demais profissionais das instituições com a formação de mestres e doutores. Desta forma, o incentivo e o apoio à titulação dos professores passaram a ser definidos no interior de cada instituto, tornando-se o principal mecanismo de formação de seus docentes.

De modo geral, as pesquisas têm evidenciado que o atual quadro docente dos Institutos Federais é formado, em sua maioria, por profissionais liberais que adentram na escola técnica para ensinar uma determinada profissão e, posteriormente, no decorrer do exercício da docência, apesar de serem incentivados a se titularem, não contam com mais nenhum outro mecanismo que os conduzam à obterem a formação específica para sua atuação como professor. O que significa que, apesar de se titularem mestres e doutores, aprendem a ser professores observando, imitando e testando práticas pedagógicas.

Nesse contexto, no qual, por um lado existe a constatação de que os docentes são contratados por sua formação acadêmica ou técnica (ou ainda baseado em seu “notório saber” ou experiência profissional), sem que lhe seja exigido qualquer tipo de formação docente (FERREIRA, 2010); e, por outro lado, o fato de que, no exercício da profissão docente, desempenham uma série de atividades, dentre elas a obrigação de atuar em diversos níveis e

modalidades da educação, se questiona a respeito da formação necessária à prática profissional docente na Educação Profissional, especificamente a integrada ao Ensino Médio.

Este texto discute a formação dos professores da Educação Profissional, buscando compreender sua relação com a prática pedagógica. Para tanto, parte de duas questões concretas: o perfil desses profissionais e as especificidades de sua atividade, com destaque para as ações desenvolvidas no interior dos Institutos Federais.

O desenvolvimento do texto está estruturado em três tópicos, a saber: “O perfil dos docentes da Educação Profissional”; “Delimitando o termo prática profissional docente” e “As especificidades da prática profissional docente no interior dos Institutos Federais”, os quais dialogam com os tipos de formação requeridos (ou não) aos professores que atuam na Educação Profissional.

Por fim, nas considerações finais, defende-se a necessidade de uma formação inicial para os professores da Educação Profissional e a continuidade dessa formação como imprescindível para o desenvolvimento da prática profissional docente, principalmente quando essa modalidade de educação acontece de maneira integrada à Educação Básica.

O perfil dos docentes da Educação Profissional

Segundo Moura (2008), quando se trata da formação inicial, existem três perfis dos profissionais docentes que atuam na educação profissional técnica: licenciados, bacharéis e instrutores. Os que atuam na esfera pública normalmente são graduados, sendo divididos em dois grupos: licenciados e bacharéis. O autor enfatiza que o grupo dos licenciados atua na formação geral, como química, física ou geografia, mas não possui preparação específica para atuar no campo da formação profissional. Já o grupo dos bacharéis é composto pelos professores graduados que atuam nas disciplinas específicas da formação profissional de cada curso técnico e que têm o domínio do campo científico de sua área de estudo, mas que, em geral, não possuem preparação pedagógica para a atuação docente.

Além dos dois grupos citados pelo autor – licenciados e bacharéis, os Institutos Federais também contam com um grande número de docentes que são tecnólogos. Esses, tal como os bacharéis, atuam prioritariamente nas disciplinas específicas da formação profissional, mas sem a formação pedagógica para exercerem a docência na Educação Básica.

No setor privado da Educação Profissional, de acordo Moura (2008), é mais comum a existência de um terceiro perfil docente na educação técnica, a saber, o de instrutor, docente que tem, em geral, muita experiência profissional no campo específico. É um professor que,

às vezes, é técnico, às vezes não, e que, em geral, não possui formação em nível superior (nem bacharelado, nem licenciatura ou tecnólogo). Esses professores são encontrados nos sistemas “S”¹, em algumas escolas privadas e nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)² ofertados por diversas instituições em nível federal, estadual e instituições privadas.

Em pesquisa realizada na produção acadêmica sobre a formação dos professores da Educação Profissional, Oliveira (2016) destaca o fato de que os docentes que atuam nessa modalidade de ensino, muitas vezes, são profissionais liberais que adentram na escola técnica para ensinar uma determinada profissão, o que ratifica os achados de Moura (2008). A pesquisa de Oliveira (2016) aponta que a maioria dos docentes pesquisados tem formação em bacharelado, o que significa a inexistência da aquisição de uma formação pedagógica anterior para atuar na docência.

A inserção de docentes bacharéis nos cursos técnicos de nível médio sem a formação didático-pedagógica contraria o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), quando essa estabelece que a formação mínima para os professores que atuam na Educação Básica precisa se dar em cursos de licenciatura plena, e estabelece um paradoxo no desenvolvimento da prática profissional docente, a qual exige não apenas o domínio dos conhecimentos científicos e técnicos de uma área determinada, mas também a compreensão das maneiras de transformar esses conhecimentos em saberes escolar acessíveis ao aprendente.

Nos trabalhos analisados por Oliveira (2016), a autora verificou que os docentes bacharéis relatam a dificuldade que tiveram ao iniciar a carreira docente, atribuindo medo, insegurança em relação ao domínio de conteúdo e, principalmente, a falta de preparação pedagógica. Os professores em questão relatam também que a experiência profissional, aliada a sua experiência quando discentes, foi fundamental para sua constituição enquanto professor do ensino técnico. A formação específica para a atuação docente parece, portanto, ser condição indispensável tanto para o desenvolvimento do trabalho pedagógico quanto para a afirmação da profissão docente.

¹Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

² Cursos de formação ou de qualificação profissional oferecidos por escolas vinculadas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) ao trabalhador que pediu ou já é beneficiário do seguro-desemprego.

De acordo com Cortezão (2011), essa “intromissão na educação” por parte de outros profissionais que não são da área educacional é de natureza do senso comum, por considerá-la e situá-la como sendo de caráter doméstico, uma área que todos dominam simplesmente pelo fato de ter o conhecimento da ciência ou da tecnologia.

Segundo Costa (2012, p. 52), essa lacuna é histórica e remonta à própria origem do ensino técnico. Na década de 1970, sendo todo o ensino de segundo grau dessa época profissionalizante, a Portaria Ministerial nº 432/71 (BRASIL, 1971) estabeleceu duas formas de qualificar o professor das disciplinas técnicas: os docentes que tinham diploma superior teriam que fazer uma complementação pedagógica de seiscentas horas, chamada de Esquema I; e os docentes que tinham apenas a formação técnica de nível médio, teriam que fazer uma complementação pedagógica e específica que variava entre mil e oitenta horas, mil e duzentas e oitenta horas ou mil quatrocentas e oitenta horas.

Apesar de prevista em lei, a formação com essas características foi considerada como um “arranjo”, reforçando o caráter de aligeiramento e de 'improvisação' dado a toda formação de professores de um modo geral.

[...] a formação de professores foi subjugada a arranjos legais que promoveram seu caráter emergencial e aligeirado. Fato é que a portaria ministerial 432/71, homologada pelo MEC, regulamentava as instituições de ensino que pudessem incorporar em seu quadro docente os diferentes profissionais graduados para exercerem a docência no ensino técnico. (COSTA, 2012, p. 52)

Embora revogada, essa Portaria Ministerial deixou marcas na formação de professores da Educação Profissional técnica de nível médio. A falta de professores qualificados, muitas vezes sem formação técnica e também pedagógica para atuarem nessa modalidade de educação, tem contribuído para a consolidação de políticas emergenciais no intuito de cobrir as demandas momentâneas do ensino profissionalizante ou, mais grave ainda, tem contribuído para o surgimento de políticas que referendam a falta de formação, tal como se deu atualmente com a aprovação da Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), que propõe a adoção da atribuição de “notório saber” como um novo tipo de certificação de conhecimento para o professor da Educação Básica. Além de expressar um profundo descaso para com a educação do povo brasileiro, medidas como essas postergam mais uma vez a necessidade de se pensar políticas públicas permanentes, ou seja, políticas de Estado, para a formação de professores no âmbito da Educação Profissional e técnica.

Porém, mesmo que pareça não ter havido muitos avanços no último século em relação a questão da docência na Educação Profissional, é possível perceber que, em relação ao

passado, ocorreu uma pequena evolução no perfil do docente da educação profissional técnica. Se antes o mestre de oficina-escola, a quem o aluno tinha que adotar como referência, era mais do que suficiente como modelo de prática pedagógica a ser adotado, as mudanças socioeconômicas atuais, que determinam as forças de trabalho e a educação, indicam a necessidade de interação de conhecimentos diversos, no sentido de não apenas repetir o que foi aprendido, mas de criar novos conhecimentos. A docência para a Educação Profissional, portanto, nesse novo contexto, requer uma formação mais ampla, aliando o conhecimento técnico e científico com as transformações impostas no mundo do trabalho.

A partir desse contexto, questões como: “que tipo de profissional formar para atuar na Educação Básica e Profissional?” ou “como incluir no debate sobre a política de formação de professores as demandas da formação de professores para a Educação Profissional?” são impostas para dar continuidade ao debate sobre o perfil da docência para a educação profissional.

Para Machado (2008), essa discussão está no bolo do debate sobre o caráter unitário do sistema nacional de formação docente, uma vez que os professores da Educação Profissional e da Educação Básica passam pelos mesmos mecanismos de valorização profissional (desenvolvimento profissional, formação, condições dignas de trabalho, salário e plano de carreira) além da proximidade estabelecida entre esses profissionais proporcionada pela expansão da educação profissional integrada ao Ensino Médio.

Segundo Moura (2010), no âmbito da política e do campo teórico, tentativas vêm sendo feitas no sentido de superar a dicotomia existente no interior da Educação Básica entre a formação propedêutica e a formação profissional. Para o autor, essas discussões têm sido intensas no sentido de articular uma integração³ entre, principalmente, o Ensino Médio e a Educação profissional. Como um dos resultados concretos desse debate, a partir da instituição do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), tem surgido situações concretas de integração entre esse nível e essa modalidade de educação, apontando possibilidades na direção da construção de um Ensino Médio menos desigual, como, por exemplo, a própria experiência dos Institutos Federais.

Um outro passo importante a considerar seria a perspectiva de formação de professores do Ensino Médio integrado à Educação Profissional com base unitária na formação humana integral, a partir da integração entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

³ Para aprofundamento da questão ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Frigotto (2006) enfatiza que a articulação ciência e tecnologia depende de como elas são determinantemente decididas, uma vez que são objetos de disputa de projetos sociais antagônicos.

Em um desses projetos,

[...] o conhecimento, a técnica e a tecnologia passam a ser desenvolvidos como forma de mediar a força física e mental do ser humano; como tal, quando tomados como criadores de valores de uso para satisfazer às necessidades humanas, constituem-se em verdadeiras extensões dos membros e sentidos do ser humano e fonte de novas necessidades e da viabilidade de satisfação (FRIGOTTO, 2006, p. 249).

Assim considerados, a relação ciência, técnica e tecnologia ocupariam o lugar central na atividade humana, constituindo-se em elementos essenciais da dialética do trabalho enquanto meio de transformação da natureza, uma vez que é pela ciência, pelo conhecimento, que o homem é capaz de projetar, planejar e antever sua intervenção sobre ela. Da mesma forma, é pela técnica e tecnologia que o homem instrumentaliza os meios de produzir os bens necessários para a sua satisfação, seja na condição de produzir para a sua existência material, seja para a produção de bens excedentes para atender às necessidades de outrem.

A introdução dessa perspectiva na Educação Profissional poderia ser considerada um indicativo de avanços no tipo de concepção de formação do estudante do Ensino Médio integrado a Educação Profissional.

Entretanto, Lima (2012), analisando o uso do termo tecnologia em diferentes discursos políticos e nos documentos referentes aos Institutos Federais, percebe que o significado atribuído ao termo se apresenta como se na relação ciência/tecnologia, ciência tivesse equivalência à teoria e tecnologia correspondesse às ciências aplicadas. Desta forma, como ciência aplicada, a tecnológica assume o papel no ensino sobre o qual o docente dos Institutos Federais deve dominar o conhecimento proveniente da pesquisa básica e transformá-lo em produto de uso social. Nessa lógica, as atividades de ensino, pesquisa e extensão no interior dos Institutos assumem um caráter de aplicabilidade e irão determinar o perfil dos docentes que ali trabalham.

Se, anteriormente o mestre de oficina-escola era suficiente, a partir de então faz-se necessário um docente com alto nível de conhecimento técnico e científico e uma formação ampla que o torne capaz de desenvolver novos conhecimentos e divulgá-los através do ensino e da extensão.

Para dar conta dessas novas exigências, os aspectos acadêmicos e científicos do docente acabam tomando centralidade nos investimentos feitos em sua formação. As

pesquisas têm demonstrado o alto nível de titulação entre os docentes dos Institutos Federais. Tomando como ilustração o relatório de gestão do Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – IFNMG, em 2016, por exemplo, dos 609 docentes do Instituto, 321 eram mestres e 117 doutores, atingindo um percentual de quase 72% de docentes titulados.

Porém, apesar das exigências de ampliação da formação científica e tecnológica dos docentes da Educação Profissional, o que se observa é a permanência da incerteza quanto ao itinerário do processo formativo pedagógico para o exercício da docência na Educação Básica e o impacto que essa ausência específica pode provocar na compreensão do desenvolvimento da prática profissional docente.

Delimitando o termo prática profissional docente

Sem a intenção de aprofundamento da discussão, mas apenas com o objetivo de delimitação da utilização de termos, por prática profissional docente se compreende como o conjunto de ações articuladas desenvolvidas a partir tanto dos significados sociais da profissão quanto das determinações institucionais à qual o docente se encontra vinculado. Esse conceito de prática se aproxima da noção de que as ações, enquanto unidades de uma atividade complexa (como é a de ser professor, por exemplo), mesmo que se apresentem de maneira isolada, somente realizam sua finalidade se estiverem em estreita relação com o significado social que as gera.

Segundo Ribeiro (1991), a atividade educacional é uma forma específica da práxis humana e, como tal, na realização de cada ação o professor precisa apreender em sua consciência a relação entre o objetivo dessa ação e o significado da atividade educacional na qual está envolvido, ou seja, o significado de sua prática pedagógica. O significado da atividade pedagógica, segundo Basso (1994), é formado pela finalidade da ação de ensinar; finalidade essa, de acordo com Saviani (2015, p. 287), de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”

Nesse sentido, a noção de prática supera a concepção de ação imediata e utilitarista, na direção de um conjunto de ações que correspondem a interesses sociais. Desta forma, seria possível esperar que o conjunto de ações desenvolvidas pelos professores (ou seja, sua prática profissional) estejam deslocadas para o seu fim, caso contrário, serão apenas ações isoladas, mesmo que inovadas, e voltadas apenas para atender aos interesses individuais.

Conforme Sanches-Vázquez (1977), a prática não fala por si, ela não é imediatamente teórica. A ausência, portanto, de um pensamento teórico no desenvolvimento do trabalho, tornaria o docente semelhante ao que referido autor vai denominar por “homem comum”, o qual

[...] vê a si mesmo como um ser prático que não precisa de teorias; os problemas encontram sua solução na própria prática, ou nessa forma de reviver uma prática passada que é a experiência. Pensamento e ação, teoria e prática, são coisas que se separam. A atividade teórica – imprática, isto é, improdutiva ou inútil por excelência – se lhe torna estranha; não reconhece nela o que lê, considera como o seu verdadeiro ser, o ser prático-utilitário. (SANCHES-VAZQUÉZ, 1977, p. 14)

Desta forma, a teoria não pode ser reduzida à sua utilidade diante dos fatos do cotidiano escolar (planejamento, estratégias de ensino, estratégias de controle de classe etc.), muitas vezes assimilada sob a forma de experiência. Mas, pelo contrário, deve ser atrelada ao significado da atividade pedagógica. A teoria no trabalho docente torna-se fundamental para transformar as consciências dos fatos, as ideias sobre as coisas (SANCHES-VAZQUÉZ, 1977, p. 210). A apropriação dessa teoria do trabalho docente deve dar-se durante a formação (seja inicial ou continuada) a fim de proporcionar a quem irá exercê-lo (ou está exercendo), segundo Ribeiro (1991, p. 58), um “maior grau de consciência, compreensão, conhecimento da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente”.

Nessa perspectiva, a formação para o exercício da prática profissional docente é fundamental e não pode ser preterida pela formação técnica, ou pelo que, aleatoriamente, se considera como “notório saber”.

As especificidades da prática profissional docente no interior dos Institutos Federais

Ao longo da história da Educação Profissional, o professor dessa modalidade de ensino sempre foi encarado como um trabalhador que se qualifica por sua experiência laboral, sem necessariamente precisar adquirir conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da docência. Apesar das mudanças ocorridas, essa concepção, segundo pesquisas realizadas sobre essa questão, ainda permanece na Educação Profissional do Brasil, uma vez que o professor do ensino técnico, mesmo que tenha expandido o nível de sua formação para o mestrado e doutorado, aprofundando os conhecimentos, e suas formas de produção, relativos

à sua área de formação, não tem tido a oportunidade de adquirir os conhecimentos de cunho pedagógico.

Por não terem uma formação específica para a docência, muitos professores não interagem com as questões da escola. Simionato (2011) pontua que, no início da docência no ensino técnico, por exemplo, “muitos iniciam sua carreira docente no ensino técnico sem preparação pedagógica, aplicando em sala de aula os conhecimentos de sua prática” sem o que a autora denomina por “transposição didática” necessária (SIMIONATO, 2011, p. 136).

Ferreira (2010), analisando a prática pedagógica desses professores, cita suas dificuldades tanto no relacionamento interpessoal com o estudante (e às vezes com colegas, a comunidade interna e os pais) quanto em saber ajustar o conteúdo de ensino de forma que o mesmo aprenda. Para essa autora, na ausência de uma formação específica, “são as interações decorrentes das experiências iniciais na escola e na sala de aula que vão progressivamente imprimindo na pessoa do professor a identidade docente” (FERREIRA, 2010, p. 91).

Em relação a que tipo de conhecimentos pedagógicos seriam considerados como pré-requisitos ao professor da Educação Profissional no exercício de sua profissão, Kuenzer (1999) apontou alguns deles:

Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. (KUENZER, 1999, p.171).

A transição do senso comum para o conhecimento científico em um curso profissionalizante passa, necessariamente, pela compreensão da relação entre a educação e o trabalho, pois esse último, em toda história da humanidade, é o que provoca significativas transformações econômicas, mudanças nas profissões e, conseqüentemente, mudanças no mercado de trabalho. Como tudo isso está vinculado à educação (principalmente à educação profissional), a noção da relação entre a formação humana e o trabalho irá implicar igualmente e, diretamente, a prática docente.

A LDB nº 9.394/96, em seu artigo 39, afirma que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.” (BRASIL,1996). Dessa forma, espera-se que a educação profissional no Brasil não se limite

ao ensino das técnicas ou a aquisição dos conhecimentos gerais. O documento base que trata da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, publicado pelo Ministério da Educação, MEC, em 2007, reforça a noção do trabalho como princípio educativo e, aliado a ele, a ciência, tecnologia e a cultura, articulado a educação profissional técnica de nível médio.

Do mesmo modo, o Decreto nº 5.154/2004 que regulamenta o ensino técnico integrado ao ensino médio, também faz essa abordagem e traz no artigo 2º algumas premissas a considerar:

- I- organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio ocupacional e tecnológica;
- II- articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia;
- III- a centralidade do trabalho como princípio educativo;
- IV- a indissociabilidade entre teoria e prática. (BRASIL, 2004)

Dessa forma, a Educação Profissional Técnica, sobretudo na modalidade integrada, deverá ter o cuidado de inserir nas suas práticas as concepções do trabalho como princípio educativo, sua articulação com os avanços da ciência, tecnologia e cultura, da qual relaciona formação geral e formação específica com as diferentes formas de criação da sociedade.

O trabalho é aqui defendido como atividade que vai além de uma técnica, mas que envolve o ser humano nas suas dimensões políticas, produtivas, estabelecendo a relação com a ciência e a cultura a partir de suas relações com o mundo real (atual e histórico). Assim sendo, o trabalho na escola não pode ser considerado de forma abstrato e isolado da realidade atual.

O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível a uma fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre trabalho e a ciência, mas, sim, de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar [...]. (PISTRAK, 2011, p.41)

Nesse sentido, a escola precisa desenvolver um trabalho que permita ao estudante dominar a realidade atual, conhecer as formas de trabalho e o porquê desse conhecimento, de maneira que compreenda o trabalho como socialmente útil e determinante nas relações sociais dos seres humanos.

Preparação para o trabalho, portanto, não é em primeiro lugar uma questão de aprendizagem técnica, nem é mecânica preparação para o mercado, é antes de tudo aprendizagem dos hábitos adequados para lidar ou lutar no mundo do trabalho. (NOSELLA, 2004, p. 128)

Para que haja uma compreensão do valor social e útil dos bens produzidos no trabalho, é preciso que os cursos técnicos tenham professores preparados para ensinar aos estudantes a organizarem cientificamente o trabalho. Além disso, é necessário que eles compreendam o porquê da produção de determinados conhecimentos e técnicas e como que tal produção passa a ser considerada útil na vida coletiva. Dessa forma, o trabalho na escola deve ser articulado principalmente para a sua utilidade na sociedade, compreendendo sua relação com a ciência e as bases administrativas e econômicas que permeiam o mundo do trabalho, de forma que desenvolva uma crítica pertinente às imposições por elas geradas.

Os fundamentos da ação docente, desta forma mediados pelas concepções pedagógicas, ajudam o professor a ter as condições necessárias para compreender a relação trabalho-educação e a base epistemológica das teorias da educação que buscam na relação entre o conhecimento e a realidade social as possibilidades de transformação e emancipação humana. Para tanto, é imprescindível, conforme Kuenzer (2008), assumir a concepção de trabalho, de modo particular na educação, como condição de práxis humana, material e não material, que proporciona e objetiva as condições de existência do sujeito. Neste sentido, faz-se necessário introduzir a discussão sobre trabalho na escola como um elemento que tem uma relevância social e pedagógica que possibilite agregar em torno de si todo o processo educativo e formativo.

É na ambiência da vida real do trabalho que se consegue a síntese entre trabalho e ciência, com o trabalho desenvolvido na escola de forma direta, em que os alunos poderão não somente vivenciar a prática das atividades relacionadas ao trabalho, mas também compreendê-lo a partir da educação. A escola que tem o trabalho como princípio educativo permite aos estudantes adquirirem experiências para se tornarem trabalhadores completos: “O importante é a vontade de enraizar na escola os elementos da organização científica do trabalho” (PISTRAK, 2011, p.85), de tal maneira que essas concepções, segundo o autor, impregnem a atmosfera em que estarão os alunos.

Um dos aspectos fundamentais da ação docente, portanto, está relacionado à concepção antropológica da educação, que tem em seus princípios refletir sobre o tipo de ser humano que está sendo educado e qual o seu papel e comprometimento social no modo de produzir a sua existência. Para Pistrak (2011), isso só será possível a partir de uma teoria e uma prática pedagógica social revolucionária na base de concepções sociais bem determinadas.

Arroyo (2008) enfatiza que o trabalho enquanto princípio educativo permite ao professor a aproximação de uma teoria social a qual auxilia na compreensão dos processos de

formação humana e de como se produzem o conhecimento, os valores, as identidades, os processos de individuação e de construção dos sujeitos sociais, mecanismos pessoais que, mediados pelo trabalho e pela técnica produtiva, resultam na liberdade pessoal e coletiva do ser humano. Além disso, o trabalho é a base da educação, uma vez que este permite resolver os problemas, torna o ser humano disciplinado e organizado, elevando-o à condição verdadeiramente humana e proporcionando a este a condição de se tornar trabalhador completo.

Nesse sentido, Nosella (2004) afirma que Gramsci defende que o professor seja um intelectual que represente a consciência crítica da sociedade, ou seja, o professor não poderá ser apenas um mero transmissor de conhecimentos e técnicas, mas precisa assumir o papel de mediador entre a sociedade em geral e os estudantes, dando oportunidades aos educandos de uma formação coletiva, crítica, reflexiva e dialética, instigando os alunos a se tornarem pessoas mais autônomas e equilibradas quanto às imposições advindas pela sociedade.

Apesar de ter sua origem nos séculos XVIII e XIX, as ideias anteriormente apresentadas poderiam ser consideradas atualíssimas e, se tomadas como referência para a Educação Profissional atual, apontam para propostas adequadas de efetivação de práticas no interior da escola que promovam a real articulação entre a formação geral e a formação para o trabalho.

O estudante que opta pela formação profissional hoje em dia (principalmente os que escolhem estudar nos Institutos Federais) não é mais, exclusivamente, aquele que não tem oportunidade de prosseguir para o ensino superior. Pelo contrário, ele faz inicialmente uma escolha pela formação profissional para, posteriormente, dar continuidade aos seus estudos em nível superior. Ao escolher a educação profissional, portanto, ele sabe que entrará em contato tanto com os conhecimentos gerais quanto com os conceitos específicos de prática profissional que escolher estudar. De fato, a educação profissional nos tempos atuais tem por objetivo formar pessoas que sejam capazes de se adaptar às mudanças sociais, enfrentar a realidade com mais autonomia e flexibilidade e, dessa forma, enfrentar os desafios do mundo, do mercado de trabalho e também prosseguir nos estudos. Nesse contexto, a educação e o mundo do trabalho, a escola e, sobretudo, os professores e profissionais da educação devem estar preparados para atender as novas exigências pedagógicas para contemplar a formação geral e profissional sem abandonar o trabalho como princípio educativo.

Uma outra questão determinante no desenvolvimento da prática profissional docente do professor dos Institutos Federais, e que irá diferenciá-lo dos demais docentes da educação profissional, é a ação educativa verticalizada. Essa organização do trabalho pedagógico atende

ao que está posto como finalidade dos Institutos Federais que tem como princípio básico a verticalização articulada à integração. A Lei nº 11.892/08, que institui os Institutos Federais, reza em seu artigo 6º que essas instituições têm por finalidade promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior (BRASIL, 2008). De acordo Silva (2009), a dualidade integração-verticalização impacta o critério de escolha dos componentes curriculares de cada curso no interior dos Institutos Federais, de maneira que sua oferta possa permitir ao educando a construção de alternativas de formação dentro de um determinado eixo da educação profissional, permitindo, igualmente, a possibilidade de melhor aproveitamento do quadro de profissionais docentes dentro da instituição e a articulação de toda a logística de infraestrutura (como laboratórios, salas, biblioteca e outros espaços).

Entretanto, muitas vezes a noção de verticalização, ao invés de ser compreendida como um dos aspectos que deveria contribuir para a singularidade de um desenho curricular que permitisse a construção de itinerários de formação pelos alunos entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica, é tomada unicamente como o fato dos docentes dos Institutos Federais atuarem nos diferentes níveis e modalidades de ensino (QUEVEDO, 2016).

Esse tipo de atuação, Segundo Pereira (2017), proporcionou o surgimento de uma nova característica no exercício da função docente, a do professor polivalente. A polivalência do professor dos Institutos Federais mencionada pelo autor, não se refere ao que a literatura considera como sendo própria dos cursos de licenciatura em Pedagogia, mas trata-se de um tipo de docente que, no desenvolvimento de suas atividades no interior da mesma instituição, precisa dar conta de atuar em diferentes níveis de escolarização e modalidades de ensino, além de desenvolver projetos de pesquisa, de extensão e de assumir funções administrativas.

Essa configuração do exercício da docência está, segundo o autor, articulada com as mudanças do mundo do trabalho ocorridas no final do século XX, e suas implicações no reordenamento do mundo do trabalho e nas novas formas de produção, que levaram à exigência de formação de um trabalhador flexível, multifuncional e polivalente, com a habilidade de exercer diferentes atividades e exercer diversas funções, adaptando-se conforme a demanda da sociedade. A polivalência inaugura, portanto, um novo enquadramento funcional para os docentes dos Institutos Federais que, diferentemente dos docentes das universidades, tem por obrigação atuar em todos os níveis e modalidades da educação (desde um curso de qualificação profissional de nível básico a um curso *stricto sensu* em nível de doutorado) além de desenvolver, prioritariamente, a pesquisa aplicada.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2014-2018 - de um dos Institutos Federais, por exemplo, apresenta como perspectiva institucional do trabalho pedagógico, ofertar discriminadamente cada uma das áreas: Educação Profissional técnica de nível médio nas modalidades integradas, concomitante, subsequente e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (Proeja); em nível superior propõem-se ofertar cursos de tecnologia, bacharelado, licenciaturas, os cursos de aperfeiçoamento e de pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; propõe ainda a oferta de cursos de Formação Inicial e Continuada de trabalhadores e as práticas de extensão tecnológica, pesquisa aplicada e inovação tecnológica. Tal diversidade de possibilidades de atividades pode fornecer uma noção da multiplicidade de ações a que pode vir a se envolver um docente da carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT), sem que esse deixe de levar em consideração os mecanismos, ações e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, numa relação de verticalização com o ensino e de horizontalização com a comunidade.

Entretanto, a verticalização divide opinião entre os docentes dos Institutos Federais, tal como foi identificado por Pereira (2017). No grupo de professores investigados, os que são favoráveis a verticalização do ensino alegam que esta permite aos professores e aos alunos dos cursos de Licenciatura estarem em constante proximidade com os alunos da Educação Básica (principalmente com os alunos do Ensino Médio integrado à Educação Profissional). Essa proximidade tem acontecido de forma institucional mediante o desenvolvimento de atividades internas de monitoria, de estágio supervisionado e de atividades vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, possibilitando aos professores acompanharem o itinerário formativo dos alunos dentro do mesmo espaço escolar. Além dessas atividades, esses professores também desenvolvem pesquisas sobre a Educação Básica; e tudo isso aproveitando o quadro de pessoal e a infraestrutura disponibilizada pela instituição.

Já os professores contrários à verticalização, esses veem dificuldades para atuar, pois se sentem desafiados a lidar com públicos muito diversos (alunos do Ensino Superior e do Ensino Médio e até mesmo alunos do Proeja). Um dos docentes investigados por Pereira (2017), e que atua tanto no nível médio quanto no superior, faz a seguinte ponderação:

Não é bom não, é meio que um choque a forma de você trabalhar no Ensino Médio, ele te exige mais no atendimento ao aluno, [...] é como você entrar em parafuso. Às vezes você confunde até o nível de cobrança, [...] acaba exigindo demais do médio ou de menos do superior. Tem que tomar certo cuidado. (PEREIRA, 2017, p. 95)

Independentemente da aceitação ou não pelos docentes, o fato é que a estrutura verticalizada traz implicações pedagógicas para o exercício de sua função, exigindo um novo perfil de professor que cumpra diversas atribuições e domine várias práticas no exercício da sua função.

Esse novo perfil, segundo Machado, implica em um docente “capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” (MACHADO, 2008, p.15) e que esteja igualmente atualizado em relação aos conhecimentos científicos de sua área e contextualizado a respeito das mudanças e exigências no mercado de trabalho. Nada, porém, muito diferente do perfil exigido aos professores dos demais níveis e modalidades de ensino.

O que se percebe, entretanto, é que as características necessárias ao novo perfil de professor “polivalente” dos Institutos Federais vão além do que já está estabelecido para todos os profissionais do magistério. Por trabalharem de maneira verticalizada, exige-se desses docentes que compreendam os diferentes níveis de educação e suas especificidades em termos de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino, levando em consideração separadamente os objetivos de formação da Educação Básica e do Ensino superior, porém, estabelecendo entre eles a articulação necessária através da consciência do conceito de trabalho como um princípio educativo.

Portanto, é sobre a dinâmica da produção-reprodução histórica do ser humano, mediada pelo trabalho, que a teoria pedagógica reflete, ou deveria refletir, sua relevância tanto da formação quanto da definição do perfil dos professores da Educação Profissional.

Considerações finais

A necessidade de uma formação inicial para os professores da Educação Profissional, principalmente para os que não tiveram a licenciatura na graduação, é, portanto, real e a continuidade dessa formação é imprescindível para a prática pedagógica. Especificamente quando a educação profissional acontece de forma íntegra com a Educação Básica, dada a natureza desse nível de ensino.

Percebe-se a urgência para a definição de políticas de Estado da área na direção de uma regulamentação tanto para a formação quanto para o exercício da docência na Educação Profissional, levando em consideração as estratégias de profissionalização, definição de carreiras, salários e avaliação. Do mesmo modo, a necessidade de definição quanto ao perfil

profissional a ingressar na carreira de professor da educação básica, técnica e tecnológica diante da simplificação da profissão docente exigida nos editais de concurso das instituições públicas que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

A formação de professores não é um projeto estanque, acabado, mas, como já assinalado ao longo de texto, é um processo contínuo, sistemático e organizado que requer tempo, experiência, amadurecimento do indivíduo, e que diz respeito, principalmente, como bem sintetiza Mizukami (2013, p. 27), “a um momento formal em que os processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser constituídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”.

Essa temática ainda precisa ser mais amplamente discutida, visto que a expansão do ensino técnico tem acontecido, nos últimos anos, não somente na rede federal de ensino, como também nas redes de ensino estaduais e privada. O que demonstra que as políticas públicas de formação de professores para a Educação Profissional precisam se consolidar em prol de uma educação profissional técnica de qualidade que proporcione uma formação geral e integral do educando, sem negligenciar as exigências impostas pelo mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BASSO, Itacy Salgado. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de história. 1994. Campinas. Tese de doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 1994.

BRASIL. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n. 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 n. 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm> Acessado em 05/03/2018.

BRASIL. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, um novo modelo de Educação Profissional Tecnológica**: concepção e diretrizes. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-

concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acessado em 05/03/2018.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2 do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acessado em 12/10/2014

BRASIL. Parecer CNE/CEB de nº 02 de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf> Acessado em 05/03/2018

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. **Legislação Republicana Brasileira**. Disponível em: file:///F:/Downloads/ldb_5ed.pdf. Acesso em 18/01/2018.

CORTESÃO, Luíza. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção? Reflexões sobre práticas educativas face a diversidade, no limiar do século XXI**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

COSTA, Maria Adélia da. **Políticas de formação de professores da educação profissional e tecnológica: cenários contemporâneos**. 2012. Uberlândia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais.

FERREIRA, Angelita da Rocha Oliveira. **Os professores da educação profissional: sujeitos (re) inventados pela docência**. 2010. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC/RS. Rio Grande do Sul.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil hoje. In.: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **Fundamento da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção contradições**. São Paulo, editora Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, anexo XX, nº 68, dez/1999.

LIMA, Fernanda Batoly G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um estudo da concepção política**. 2012. 282 f.: Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza . Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, p. 8-22, 2008.

MISUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. A escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete [et al.] **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013

MOURA, Dante Henrique. A relação entre a educação profissional e a educação básica na CONAE 2010: possibilidades e limites para a construção do Novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 875-894, jul.-set. 2010

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira para a Educação Profissional e Tecnológica**. V.1, n.1 (junho 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3. Ed. São Paulo, editora Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Anely Silva. **A formação do professor para a educação profissional: mapeando a produção bibliográfica**. 2016. Vitória da Conquista. Dissertação (Mestrado em Educação), UESB, Bahia.

PEREIRA, Cláudio Wilson dos Santos. **Política e Concepção de formação de professores nos cursos de licenciatura dos Institutos Federais**. 2017. Vitória da Conquista. Dissertação (Mestrado em Educação), UESB, Bahia.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

QUEVEDO, Margarete de. **Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção(ões) e desafios no IFRS**. 2016. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul. Rio Grande do Sul.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **Educação Escolar e Práxis**. São Paulo: Iglu, 1991.

SANCHES-VAZQUÉZ, Adolfo. **Filosofia da Práxis**. Tradução: Luis Fernando Cardoso. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente**. 2011. Porto Alegre. Tese (Doutorado em Educação). UFRS. Rio Grande do Sul.

SOBRE OS AUTORES:**Leila Pio Mororó**

Doutora em Educação, Docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, DFCH, Vitória da Conquista, Ba, coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores (Nefop/CNPQ). E-mail: lpmororo@gmail.com

Cláudio Wilson dos Santos Pereira

Mestre em Educação, Docente do Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – IFNMG, membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores (Nefop/CNPQ). E-mail: claudio.pereira@ifnmg.edu.br

Anely Silva Oliveira

Mestre em Educação, Pedagoga do Instituto Federal de Educação e Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, membro do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Formação de Professores (Nefop/CNPQ). E-mail: anelyifba@gmail.com

Recebido em: 04 de fevereiro de 2018
Aprovado em: 09 de maio de 2018