

# A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica

*The formation as a requirement for the pedagogical legitimacy of teachers in Professional and Technological Education*

Recebido: 26/03/2024 | Revisado:  
26/04/2024 | Aceito: 05/05/2024 |  
Publicado: 17/06/2024

Lucília Regina de Souza Machado  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4215-1459>  
Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da UFMG  
E-mail: [lsmachado@uai.com.br](mailto:lsmachado@uai.com.br)

Como citar: MACHADO, L. R. S.; A formação como requisito da legitimidade pedagógica dos professores da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-17, e17072, Jun. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 Unported License.

## Resumo

Como contribuição ao debate sobre a formação dos professores da educação profissional e tecnológica, discute-se, neste artigo, a legitimidade da atuação na docência nessa modalidade educacional sem o atendimento à preparação pedagógica. Quatro aspectos dessa discussão são retomados: a) a gama de tipos de docência em atividade na educação profissional e tecnológica brasileira; b) as mudanças nessa modalidade educacional, tendo-se em conta permanências desafiadoras; c) a importância de ouvir os professores nela engajados sobre seu trabalho; d) a necessidade do investimento na construção da pedagogia provinda da educação profissional e tecnológica e a ela destinada. Concluiu-se ser necessário reforçar o empenho a favor da legitimação pedagógica dos professores da educação profissional e tecnológica, o que demanda mobilização individual dos concernidos, de governos e dos responsáveis pela política educacional pública.

**Palavras-chave:** Legitimidade pedagógica; Educação profissional e tecnológica; Formação de professores; Pedagogia.

## Resumen

Como aporte al debate sobre la formación de docentes en educación profesional y tecnológica, este artículo discute la legitimidad de la docencia en esta modalidad educativa sin atender a la preparación pedagógica. Se revisan cuatro aspectos de esta discusión: a) la gama de tipos de enseñanza en actividad en la educación profesional y tecnológica brasileña; b) los cambios en esta modalidad educativa, teniendo en cuenta la permanencia desafiante; c) la importancia de escuchar a los docentes involucrados en ella sobre su trabajo; d) la necesidad de invertir en la construcción de una pedagogía que surja y esté destinada a la educación profesional y tecnológica. Se concluyó que es necesario reforzar el compromiso a favor de la legitimación pedagógica de los docentes de educación profesional y tecnológica, lo que exige la movilización individual de los interesados, de gobiernos y de los responsables de la política pública educativa.

**Palabras clave:** Legitimidad Pedagógica; Educación profesional y tecnológica; Formación de profesores; Pedagogía.

## Abstract

As a contribution to the debate on the formation of teachers in professional and technological education, this article

discusses the legitimacy of teaching in this educational modality without attending to pedagogical preparation. Four aspects of this discussion are revisited: a) the range of types of teaching in activity in Brazilian professional and technological education; b) changes in this educational modality taking into account challenging permanence; c) the importance of listening to teachers involved in it about their work; d) the need to invest in the construction of pedagogy arising from and intended for professional and technological education. It was concluded that it is necessary to reinforce the commitment in favor of the pedagogical legitimization of teachers of professional and technological education, which demands individual mobilization of those concerned, governments and those responsible for public educational policy.

**Keywords:** Pedagogical legitimacy; Professional and technological education; Teacher formation; Pedagogy.

## INTRODUÇÃO

Quando se discute a formação pedagógica do professor da educação profissional e tecnológica (EPT), afirma-se, em geral, ser esse um ponto nevrálgico para a expansão de qualidade dessa modalidade educacional e a profissionalização dos seus docentes. Sustenta-se sua necessidade para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas considerando-se os cuidados relativos a conteúdos e métodos, mas também com estratégias e abordagens de caráter educativo (Machado, 2008; 2011; 2013; 2014; 2021).

Entretanto, a necessidade dessa formação tem merecido pouco crédito, no Brasil, haja vista as omissões, o descaso e o rareamento dos investimentos nessa iniciativa transparecidos em ações emergenciais, improvisadas e aligeiradas. Por outro lado, de alguns professores da EPT, não é inusitado ouvi-los dizer: “Não preciso de ajuda para ensinar”; “Já estou fazendo o que foi aconselhado” ou “Eu já conheço essas teorias”.

Assim, além do aspecto relativo à necessidade ou não dessa formação pedagógica para atuar na docência da EPT, outras questões são levantadas, tais como o formato e o caráter dessa formação, como desenvolvê-la e com que compromissos ético-políticos (Moura, 2008).

Neste artigo, metodologicamente produzido com base em pesquisa bibliográfica e como ensaio científico, tem-se o propósito de analisar alguns pontos desse debate tendo em vista aprofundar o questionamento da legitimidade da atuação na docência da EPT sem atender ao princípio da preparação pedagógica específica.

Tal indagação pressupõe encontrar elementos de respostas a questões que envolvem critérios de adequação, coerência, justificabilidade, pertinência e razoabilidade. Em concordância com Pospel (2000, p.47), “[...] os professores, quando vêm da empresa (como acontece há muito tempo), devem conquistar legitimidade

pedagógica e, inversamente, quando vêm da universidade (como acontece atualmente), credibilidade industrial<sup>1</sup>” (tradução livre).<sup>2</sup> Entretanto, este artigo tem em vista ambas as situações.

## 2 PERFIS DOCENTES NA EPT

Para fazer avançar o debate sobre a formação de professores para a EPT e sua legitimidade pedagógica, é fundamental perguntar aos que nela atuam como docentes o que eles fazem quando convocam, durante a formação por eles ministradas, o trabalho para o qual eles formam.

Certamente, não faltarão evocações às performances eficientes e eficazes respaldadas na noção de competência, ideia semanticamente opaca e sombreadora, portadora da ilusão de consensos que, por conta disso, se torna útil a interesses diversos e adquire uso inflacionário (Ropé, 1994). Nesses termos, ser competente significa, com o respaldo do pragmatismo imediatista e dos propósitos produtivistas, ser competitivo e priorizar o desempenho individual.

Mas, contraditoriamente, poderão se apresentar indicações de valorização da formação científica e cultural mais ampla dos alunos a partir da compreensão crítica dos conhecimentos e da lógica das ações para as quais se faz a formação profissional.

Numa perspectiva mais arrebatadora, poderão aventar o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades em prol da liberdade humana, da formação de sujeitos críticos, capazes de questionar a ordem das coisas, de refletir, imaginar e mobilizar, com outros associados, alternativas de ação em conexão com um projeto político de transformação social. Neste caso, a ênfase das afirmações dos professores consultados recairia na dimensão coletiva, no aproveitamento das brechas favoráveis à justiça, à igualdade, à liberação dos potenciais, à omnilateralidade, à recusa à alienação dos trabalhadores.

Assim, perguntar aos professores da EPT o que eles fazem quando convocam, durante a formação por eles ministradas, o trabalho para o qual eles formam pode colocar em evidência diferentes modelos de perfis docentes em disputa na e da prática pedagógica: dentre outros, a visão da docência como mera transmissão de procedimentos instrumentais, concepções compensatórias e assistencialistas, abonadores acrílicos de mesmices didáticas em voga tais como as controvertidas metodologias ativas.

Nesse cenário, podem surgir reprodutores do modelo do antigo mestre da oficina-escola, de origem remota da era do artesanato, praticantes do método da demonstração obstinados a fazerem do aluno um mero imitador de suas ações. Segundo Oliven, Paria e Damo (2020, p.12),

---

<sup>1</sup> No sentido abrangente da totalidade complexa que envolve a atividade humana do trabalho.

<sup>2</sup> [...] *les enseignants, lorsqu'ils viennent de l'entreprise (comme ce fut longtemps le cas) doivent conquérir une légitimité pédagogique et à l'inverse, lorsqu'ils viennent de l'université (comme c'est le cas actuellement), une crédibilité industrielle.*

Há várias palavras para designar o ato de copiar. Algumas são positivas: emulação, réplica, citação, paráfrase, paródia, mimesis. Outras são negativas: imitação, arremedo, pastiche, simulacro, falsificação, pirataria, plágio, cola, fake. A valorização ou desvalorização depende obviamente do lado em que nos encontramos.

Mas, também podem sobrevir os que se pautam pelo modelo do mestre taylorista, seguidor da pedagogia por objetivos, tecnicistas, guiados por manuais instrucionais e prescrições eficientistas. O engenheiro suíço, Alfred Carrard (1889-1948), foi um dos precursores dessa corrente ao receitar a decomposição dos movimentos humanos no exercício de uma dada tarefa em gestos elementares e sua cronologia como regra básica do método por ele considerado adequado para o ensino-aprendizagem de trabalhadores (Terral, 2005).

Segundo Terral (2005), Carrard atuou em escolas de formação de mestres do ensino profissional e considerava, como receita de sucesso, ensinar um único movimento de cada vez ao aprendiz, caso contrário haveria incorreção na execução dos outros gestos. Na descrição desse método, Roche (1948) admite ter Carrard se inspirado nos princípios lógicos da organização científica do trabalho, ou seja, no taylorismo. Diz que:

[...] princípios que o próprio Carrard expõe na Revue de l'Enseignement Technique (n° 2, maio de 1938). Quais são esses princípios? 1° Não deixar o aprendiz fazer movimentos falsos para que não se formem maus hábitos - e por isso não ensinar duas coisas novas ao mesmo tempo - decompor o gesto a ser aprendido em movimentos elementares; 2° partir sempre do concreto para avançar em direção ao abstrato; 3° só trazer algo novo quando as coisas aprendidas anteriormente tiverem sido bem assimiladas; no início, portanto, leve mais em conta a precisão do que a velocidade; 4° manter vivo o interesse, variando os exercícios, evitando o cansaço; 5° manter contato individual permanente entre o instrutor e o aluno (ROCHE, 1948, p.245)<sup>3</sup> (tradução livre).

Já o chamado mestre de 'notório saber', certamente, se sentirá à vontade para dizer o que ele faz quando convoca, durante a formação por ele ministrada, o trabalho para o qual ele forma. Isso porque foi transportado à função docente pelo bordão, originado do pragmatismo, de que para ensinar, basta saber fazer. Assim, irá ressaltar a importância de instruir os alunos por meio da transmissão das regras e procedimentos de sua preferência ou as restritas à sua experiência pessoal, seleção

---

<sup>3</sup> [...] principes que Carrard expose lui-même dans la Revue de l'Enseignement Technique (n° 2, mai 1938). Quels sont ces principes? 1° Ne pas laisser l'apprenti faire de faux mouvements pour qu'aucune mauvaise habitude ne soit prise — et pour cela ne pas enseigner deux choses nouvelles à la fois — décomposer le geste à apprendre en mouvements élémentaires ; 2° partir toujours du concret pour aller vers l'abstrait ; 3° n'apporter du nouveau que lorsque les choses apprises précédemment auront été bien assimilées ; au début, donc, tenir compte plus de l'exactitude que de la rapidité ; 4° maintenir l'intérêt en éveil, en variant les exercices, en évitant la fatigue ; 5° maintenir un contact individuel permanent entre le moniteur et l'élève. (ROCHE, 1948, p.245)

*ad hoc* sujeita a exclusões e indiferente à necessidade da ampla formação teórico-prática do aluno.

A idealização da utilização de operadores mestres, líderes e supervisores de empresas, tomados como de ‘notório saber’, para instruir empregados, melhorar métodos de trabalho e relacionamentos internos à empresa ganhou reforço especial com a criação do programa TWI (Treinamento Dentro da Indústria), desenvolvido na década de 1940 nos Estados Unidos, como forma de compensar a falta da força de trabalho deslocada para a II Guerra Mundial. Essa ideia se expandiu para outros países tendo, no Brasil, ganhado o desvelo do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai –, que o divulga ainda hoje como método eficaz e rápido de capacitar trabalhadores segundo o padrão normatizado.

Quanto ao mestre ‘ex-aluno da escola’, esse procurará enaltecer sua aura de ex-bom estudante para endossar o pressuposto de ser, agora, um proficiente professor, ainda que isso não tenha uma relação causal óbvia. Assim sendo, pode-se perguntar: o que da dinâmica do processo de ensino-aprendizado do passado pode e deve ser preservado ou copiado?

Por fim, poderá se evidenciar, até com certa profusão, o modelo do mestre *top-down* (literalmente, de cima para baixo), para quem ensinar consiste em saber apresentar um bom discurso, fazer exposições e palestras aos alunos. Logo, ao ser indagado sobre o que ele faz quando convoca, durante a formação por ele ministrada, o trabalho para o qual ele forma, ele poderá, explícita ou implicitamente, transmitir a ideia de que aprender e se dar bem depois de concluído o curso depende de saber memorizar e repetir o discurso e os gestos do professor.

Nesses modelos de perfis docentes da EPT subentende-se que os fatores experiência e prática sejam um substituto convincente da formação docente sistemática. Entretanto, essa não é uma questão simples a ser considerada, pois há experiências positivas e outras nem tanto. Além disso, para ser formativa, a experiência prática precisa ser reelaborada e ela não decorre somente da dinâmica pessoal. Dela pode estar distante o diálogo com outros quadros de referência, tais como a ciência, a cultura, a filosofia, a história, a tecnologia, o trabalho etc.

Sob outra perspectiva, não raramente, aos perfis docentes da EPT emparelham-se valores do mercado, a lógica administrativa da produção empresarial privada, os critérios pragmáticos e utilitaristas nas escolhas do quê, como e para quê ensinar e aprender, os substratos da meritocracia, do individualismo, da lógica competitiva, do consumismo. Assim, podem até se manifestarem argumentos pedagógicos, mas, plausivelmente, de ordem meramente técnica e encaçapados por presunções de neutralidade.

Contudo, e para muitos de forma reservada, podem intercorrer dúvidas a respeito de como resolver dilemas de ser professor da EPT considerando ser essa um terreno em disputa entre o capital e o trabalho: preparar para a eficiência tecnicista ou formar trabalhadores lúcidos e críticos, capazes de pensar sua atividade profissional, analisar e saber lidar com as contradições advindas dos contextos de trabalho?

### 3 PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS NA EPT

Mudanças importantes e diversas têm acometido o trabalho pedagógico na EPT. Porém, há continuidades fundamentais em razão da conservação da natureza essencial das relações sociais dominantes, dos processos de produção social, das estruturas de apropriação privada dos bens gerados, dos mecanismos de dominação ou de poder, do uso da ciência e da tecnologia para alimentar a racionalidade instrumental e utilitarista a favor do capital, da exploração predatória do ambiente e dos seres que o constituem, do sistemático desperdício de recursos e desrespeito pela natureza tanto humana quanto não humana, do apelo crescente por mais individualização das relações sociais como ferramenta para destruir direitos individuais e coletivos, do enfraquecimento das organizações sindicais e da imposição da financeirização da economia e da ideologia neoliberal.

Vale considerar a ocorrência de modificações nas formas mediante as quais se estabelecem as condições desses processos em continuidade, dentre as quais a dinâmica tecnológica e seus reflexos nas relações entre o trabalho morto e o trabalho vivo, a lembrar da automação e da inteligência artificial; entre os sujeitos e o conhecimento, com as burocracias públicas e privadas, que vêm se tornando mais meandrosas. Valdiviezo Luna (2010, p.154-155) é enfático em afirmar que

Estamos na encruzilhada das exigências sociais pela elevação da qualidade da educação e a consequente necessidade de trabalhar a nova visão da formação docente, que torne os professores profissionais capazes de enfrentar a diversidade cultural e orientar os estudantes no processo de construção dos conhecimentos, na formação de atitudes e valores, ao invés de serem simples transmissores de conhecimentos esquemáticos e descontextualizados. São necessários profissionais reflexivos, críticos, criativos e questionadores da sua própria prática, que possam responder ao dinamismo do processo de ensino-aprendizagem, por um lado, e, por outro, ao reconhecimento das atuais circunstâncias que têm tensionado a educação devido à inversão de valores, ao crescimento exacerbado do individualismo, à crise econômica e política que alimenta sentimentos de desesperança [...] <sup>4</sup> (tradução livre).

Em meio a isso, o número e a diversificação de professores com atuação na EPT vêm passando por aumentos vigorosos em compasso com a expansão do

---

<sup>4</sup> *Estamos en la encrucijada de las exigencias sociales para elevar la calidad de la educación y la consecuente necesidad de trabajar la nueva visión de la formación docente, que haga de los maestros profesionales capaces de enfrentar la diversidad cultural y guiar a los estudiantes en el proceso de construcción de los conocimientos, la formación de actitudes y valores, en vez de ser simples transmisores de saberes esquemáticos y descontextualizados. Se precisa profesionales reflexivos, críticos, creativos y cuestionadores de su propia práctica, que puedan responder a la dinamicidad del proceso aprendizaje-enseñanza, por un lado, y, por otro, al reconocimiento de las actuales circunstancias que han tensionado a la educación por la inversión de valores, el crecimiento exacerbado del individualismo, la crisis económica y política que abona los sentimientos de desesperanza [...]*

alunado, a ampliação do leque de seus matizes culturais, diferentes configurações curriculares e de especificidades de oferta, inclusive a distância, suscitando demandas de atuação docente de forma integrada, interdisciplinar e intercultural (Araujo, 2008).

Um desafio tão grande quanto o é sua importância se impõe aos professores comprometidos com a aprendizagem dos seus alunos: possibilitar a formação de ações independentes e fundamentadas conceitual e metodologicamente, o desenvolvimento do pensamento teórico, crítico e criativo. Para tal acontecer, é preciso que o aluno realize ações concretas, não seja um mero espectador das explicações ou das demonstrações do professor. Contudo, as dificuldades encontradas pelos docentes não são pequenas, pois

As práticas de ensino se inscrevem hoje em contextos que podem ser caracterizados notadamente da seguinte forma: - A sociedade da informação e da comunicação torna acessíveis todos os tipos de informação díspares; - o saber já não faz sentido nem automática nem imediatamente para um grande número de jovens; - o argumento da autoridade já não funciona tão facilmente como antes; - os meios de comunicação incentivam o lazer e a atitude consumista; - as relações sociais são marcadas pelo desenvolvimento do individualismo; - as unidades familiares desestruturadas têm dificuldade em cumprir o seu papel na socialização das gerações mais jovens; - a crise estrutural do emprego conduz a riscos acrescidos de exclusão social; - uma ideologia permissiva por vezes resulta na recusa de punir (Cortes-Torrea, 2016, p.17)<sup>5</sup> (tradução livre).

Outra interrogação emerge nesse cenário com respeito à formação dos docentes da EPT. Trata-se do motivo que move uma pessoa à atividade docente nessa modalidade educacional. Esse motivo ou razão se originam mesmo do interesse pelo ensino-aprendizagem e sucesso dos alunos ou dos contributos que deseja oferecer-lhes?

Tal ponderação se justifica ao se levar em conta que as atividades docentes estão compreendidas no sistema das relações sociais, próprias da produção capitalista, que muitos docentes da EPT não se identificam como professores e desmerecem a importância dos conhecimentos pedagógicos.

Por isso, é fundamental quando se discute a formação de professores para a EPT e sua legitimidade pedagógica indagar aos docentes dessa modalidade educacional sobre suas questões, dificuldades, problemas, desejos em relação ao seu

---

<sup>5</sup> *Les pratiques d'enseignement s'inscrivent aujourd'hui dans des contextes que l'on peut caractériser notamment de la façon suivante : - La société de l'information et de la communication rend accessibles toutes sortes d'informations disparates ; - le savoir ne fait plus sens ni automatiquement, ni immédiatement pour un grand nombre de jeunes ; - l'argument d'autorité ne fonctionne plus aussi facilement qu'autrefois ; - les médias incitent aux activités de loisirs et à une attitude consumériste ; - les relations sociales sont marquées par un développement de l'individualisme ; - des cellules familiales éclatées assurent difficilement leur rôle de socialisation des jeunes générations ; - la crise structurelle de l'emploi entraîne des risques accrus d'exclusion sociale ; - une idéologie permissive aboutit parfois au refus de punir. (CORTES-TORREA, 2016, p. 17).*

trabalho como educadores, o que desperta seus interesses, o que adotam e o que rejeitam ou mesmo o que ainda não sabem o que fazer na sua prática pedagógica.

Ou seja, a formação dos docentes da EPT é também uma questão de construção identitária e essa envolve um processo histórico complexo do qual fazem parte não somente sua formação profissional de base, mas também seu desenvolvimento profissional como professor e sua profissionalização docente.

Isso tem a ver com a existência de incentivos para o exercício da profissão, os exames para ingresso na carreira (se é que ela existe), as avaliações de desempenho, a sistemática da remuneração, a possibilidade e os planos de carreira, a valorização da categoria. Vale lembrar que as condições do trabalho docente na EPT brasileira são, em geral, muito precárias e que isso repercute na qualidade da formação destinada aos trabalhadores.

Daí a necessidade de que a discussão sobre a formação de professores para a EPT esteja referenciada por uma política pública estratégica de Estado, articulada com outras políticas públicas e que leve efetivamente em conta o aumento da complexidade da docência nessa modalidade educacional e sua construção pautada em critérios sociais de qualidade. E que tenha o professor da EPT como seu interlocutor privilegiado.

#### **4 A NECESSIDADE DE OUVIR OS PROFESSORES DA EPT**

Ruiz Zardan (2012) assevera ser possível aos professores reescrever a história e escrever a própria pedagogia. Segundo a autora, as bases que a permitem fazer essa afirmação provêm de Gramsci quando esse diz que todos os homens são intelectuais ainda que nem todos exerçam essa função na sociedade (2000), da teoria de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem e do pensamento (1989) e da reflexão sobre o papel do professor como produtor intelectual presente na pedagogia crítica, mais especificamente na obra de Giroux (1997).

A autora propõe, assim, a superação das abordagens tecnicistas, funcionalistas e burocráticas, responsáveis pelo estabelecimento de diretrizes centralizadoras, seletivas e individualizantes para a educação em favor de outra de caráter mais relacional, cultural, contextual e comunitário. Nesses termos, considera fundamental, no processo de formação de professores, fazer a interlocução com eles para que possam refletir e escrever sobre os procedimentos e/ou estratégias por eles desenvolvidos nas suas práticas educativas.

Nessa escrita, poderão explicitar as leituras que fazem do contexto e dos problemas sociais, econômicos e culturais envolvidos nos processos formativos, uma referência fundamental para a reconstrução conjunta da realidade, fazendo jus à proposta de Gramsci com respeito à participação ativa na vida prática e na elevação da técnica-trabalho à técnica-ciência.

Segundo Develay (1996), a reflexão dos professores do ensino técnico profissional é também importante face à raridade dos escritos sobre essa modalidade educacional. Além do mais, por enfrentarem inúmeras dificuldades de diferentes tipos, terem que reconsiderar constantemente suas práticas em razão das mudanças tecnológicas, serem intimados à parceria e ao compartilhamento de responsabilidades

com as instituições do mundo do trabalho, terem que compreender culturas profissionais distintas e lidar com a contiguidade das disciplinas técnicas com as disciplinas gerais, esses professores podem oferecer contribuições fundamentais à formação pedagógica para esse campo.

O ensino técnico profissionalizante, segundo Develay (1996), em essência, coloca questões aos seus professores que exigem atenção e a realização de registros, tais como a questão da relação do ser humano com o ambiente, a evolução histórica dos materiais, os processos de fabricação, as condições de trabalho, as produções técnicas na história humana, os conflitos e debates envolvidos nelas.

Develay (1996) considera que todos esses elementos possuem o potencial de fazer com que o professor do ensino técnico profissionalizante seja um especialista nas interfaces entre conceitos e práticas, entre conhecimentos gerais e os contextualizados. Nesse sentido, segundo o autor, esse professor poderá contribuir com a sociedade no grande desafio de proporcionar às pessoas uma cultura técnica, à semelhança do que já se tem como cultura artística ou literária.

Logo, caberia à educação técnica contribuir para o desenvolvimento dessa cultura técnica, principalmente a que permite compreender melhor a realidade, pois ela não se refere apenas aos saberes, mas também aos modos de relacionamento com o mundo e de agir.

Ou seja, conforme analisa Develay (1996), cultura técnica é a reflexão sobre a técnica que leva à ação e concerne, principalmente, aos coletivos profissionais, à relação por eles estabelecida com o mundo, à história da sua profissão. À vista disso, o ensino dos conhecimentos especializados precisa ser contextualizado no cenário da cultura técnica pertinente.

Por outro lado, indagar ao professor como ele vem transformando o caldo de cultura técnica em cultura pedagógica também é fundamental. Isso significa, segundo Almogoea Fernández; Baute Álvarez e Rodríguez Muñoz (2019, p.277), que

A direção do processo de formação de professores na ETP [educação técnica e profissional] deve garantir que o professor se exercite como pesquisador constante da sua própria realidade educacional, tanto no campo pedagógico quanto no tecnológico, como condição para poder dar respostas e soluções aos problemas que em sua atuação lhe sejam apresentados<sup>6</sup> (tradução livre).

Argumentam que a prática pedagógica do docente da educação profissional e tecnológica deve ser convertida em elemento dinâmico da sua formação contínua por ser essa uma das condições para que ele esteja cada vez mais preparado frente às mudanças nos setores da produção e dos serviços, mais atento ao seu exercício profissional e capaz de transformá-lo.

---

<sup>6</sup> *La dirección del proceso de formación del docente en la ETP, debe asegurar que este sea ejercitado como un investigador constante de su propia realidad educativa, tanto en el ámbito pedagógico como tecnológico, como condición para poder dar respuestas y soluciones a las problemáticas que en su desempeño se le presenten.*

Mora (2014a), contudo, argumenta ser necessária a intervenção direta na prática do docente, seja ela didática ou educativa, se se deseja mudá-la. Diz que mesmo para o graduado em educação e em pedagogia, o qual se supõe dispor de investimentos no desenvolvimento adequado das diversas atividades da sua profissão, “Essa formação é, na maioria dos casos e muito infelizmente, artificial e pouco ligada à realidade dos processos de aprendizagem e ensino.” Isso porque, segundo o autor, “[...] a experiência escolar específica é amplamente excluída.” (Mora, 2014a, p.36).<sup>7</sup> (tradução livre).

Entende, portanto, que além da necessidade da realização de consultas, entrevistas e observações, o interesse, a motivação e a qualidade do trabalho dos professores, a despeito da experiência que trazem ou da idade que possuem, só seriam assegurados mediante a atividade contínua e permanente de formação e investigação.

Esse também é o entendimento de Ruiz Zardan (2012), quando concebe os docentes como intelectuais dos processos educativos, processo pelo qual eles desenvolveriam a consciência crítica a respeito do seu trabalho e da sua responsabilidade política.

## 5 A PEDAGOGIA DA EPT

Sem dúvida, os relatos dos professores da educação profissional e tecnológica sobre como vêm atuando nos processos de ensino-aprendizagem, ao lado das contribuições dos pesquisadores dedicados às investigações acadêmicas relativas a esse campo, podem ser muito úteis ao avanço das bases teóricas necessárias à fundamentação da formação dos profissionais da EPT.

Considerando os pressupostos, contextos, objetos de estudo, conceitos e metodologias, pode-se afirmar a existência de razões para admitir especificidades à pedagogia provinda da EPT e a ela destinada. Ou melhor, pedagogias, necessariamente particulares a considerar a classificação dos cursos da EPT conforme eixos tecnológicos e suas respectivas áreas, a saber: ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo, hospitalidade e lazer; militar.

Cada eixo tecnológico e suas áreas tem particularidades em matéria de conhecimento profissional, das quais derivam objetivos e finalidades dos processos de ensino-aprendizagem, seleção de conteúdos, formas de ensinar, relações entre formação inicial e continuada etc.

Esses conhecimentos não podem ser tratados de forma desvinculada do contexto social, sem referências históricas e sociais, privados de fundamentações científicas e culturais. Como, então, fazer as devidas relações entre sociedade, tecnologia, ciência, cultura e trabalho de forma que alunos e professores possam se

---

<sup>7</sup> *Esta formación es, en la mayoría de los casos y muy lamentablemente, artificial y está escasamente vinculada con la realidad de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Por lo tanto se excluye, en buena medida, la experiencia escolar concreta.*

situar concretamente como integrantes e participantes da prática social? Como dar materialidade ao trabalho como princípio educativo e à pesquisa como princípio pedagógico?

Uma das razões pelas quais as particularidades pedagógicas da educação profissional e tecnológica pedem uma atenção especial se refere à relação entre trabalho e educação, ao seu entendimento numa concepção mais ampla, como produção ontológica do ser humano e da sua existência como humano, como realidade complexa e contraditória, base a partir da qual se desenvolvem a história, a cultura e o conhecimento científico e tecnológico.

Outro motivo diz respeito à necessidade de superação da dicotomia educacional que separa a preparação de alguns para exercerem, na sociedade, as funções intelectuais e, outros, as instrumentais, divisão reiterada na organização curricular polarizada entre, de um lado, os conteúdos gerais e, de outro, os profissionais. É importante observar que

Na história da Pedagogia, o estado das relações entre a formação geral e a aprendizagem profissional resulta do jogo combinado de múltiplos fatores entre os quais deve-se destacar a crescente diversificação do ensino, a transformação das estruturas profissionais, a atenuação dos preconceitos relativos às atividades técnicas e, finalmente, a admissão, no sistema escolar, de alunos pertencentes a camadas sociais cada vez mais modestas (Léon, 1965, p.82)<sup>8</sup> (tradução livre).

Tais abordagens precisam ser feitas considerando, evidentemente, o processo pedagógico orientado a finalidades intrínsecas ao ensino-aprendizagem na EPT e essas abrangem não apenas as dimensões cognitivas e operacionais, mas também as éticas, estéticas, culturais, ecológicas e políticas. Por esse motivo,

A educação técnica, tecnológica, produtiva e profissional, por um lado, e a relação entre educação e tecnologia, por outro, exigem uma profunda compreensão reflexiva do significado, importância, papel e consequências da tecnologia em qualquer sociedade, mas também uma análise muito crítica quanto à relação bidirecional entre o ser humano e a tecnologia, uma vez que o primeiro cria e influencia diretamente o desenvolvimento da segunda, enquanto a segunda determina os comportamentos e orientações socioprodutivas do primeiro (Mora, 2014b, s.p.)<sup>9</sup> (tradução livre).

---

<sup>8</sup> *Dans l'histoire de la Pédagogie, l'état des relations entre la formation générale et l'apprentissage du métier résulte du jeu combiné de multiples facteurs parmi lesquels on doit souligner la diversification croissante des enseignements, la transformation des structures professionnelles, l'atténuation relative des préjugés concernant les activités techniques et enfin l'admission, dans le système scolaire, d'élèves appartenant à des couches sociales de plus en plus modestes.*

<sup>9</sup> *La educación técnica, tecnológica, productiva y profesional, por una parte, y la relación entre educación y tecnología, por otra parte, requieren una profunda comprensión reflexiva en torno al significado, importancia, papel y consecuencias de la técnica en cualquier sociedad, pero también un análisis muy crítico en cuanto a la relación bidireccional entre el ser humano y la técnica, puesto que el*

Cabe à pedagogia da educação profissional e tecnológica criar significados e um conjunto de estratégias, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem orientadores da condução dos professores, alunos, técnicos administrativos e gestores nos assuntos pertinentes a essa modalidade educacional. Isso implica considerar a essencialidade da importância da técnica e da tecnologia para o desenvolvimento das capacidades inventivas e inovadoras do ser humano e a conquista de patamares mais elevados de bem-estar social.

Porém, tais recursos didáticos e pedagógicos precisam também possibilitar reflexões e ações capazes de desnudar o suposto de que a técnica e a tecnologia são produções neutras. Na realidade, elas respondem a necessidades e interesses determináveis do ponto de vista histórico, social, econômico, ecológico, político, cultural e científico, não estando isentas de oposições, contradições e conflitos. Por conseguinte,

Apesar dessa grande importância e influência da técnica-tecnologia em cada sujeito, por um lado, mas também em grandes setores socioculturais, por outro, a propaganda alienante difundida pelos meios de informação ou desinformação massivos, tem conseguido estabelecer a crença de que a técnica e a tecnologia estão longe das capacidades compreensivas dos seres humanos, que em massa apenas se tornaram consumidores cegos de criações estranhas, fora do alcance sócio-cognitivo de grandes coletividades. A técnica é assumida como um fenômeno material alheio a cada sujeito, estranho e difícil de compreender. Um dos principais culpados desse obscurantismo é, nada menos, o próprio sistema educativo, que tem sido responsável por invisibilizar a técnica e a tecnologia em todas as suas manifestações como parte essencial das estruturas curriculares (Mora, 2014b, s.p.). (tradução livre)<sup>10</sup>

Cabe, portanto, à escola e aos profissionais da educação profissional e tecnológica esquivar-se da reprodução acrítica do enredo economicista e mercantilista sobre a importância dessa modalidade educacional colocando-se ao lado e a favor de abordagens pedagógicas e educativas, de caráter sociocultural, questionadoras das finalidades da aprendizagem profissional impostas predominantemente.

Por causa disso, há necessidade de se investir no aperfeiçoamento das bases conceituais e procedimentais dessa pedagogia, comprometida com o resgate dos

---

*primero crea e influye directamente en el desarrollo de la segunda, mientras que ésta va determinado comportamientos y orientaciones socioproductivos del primero.*

<sup>10</sup> *A pesar de este gran significado e influencia de la técnica-tecnología en cada sujeto, por una parte, pero también en grandes sectores socioculturales, por la otra, la propaganda alienadora difundida a través de los medios de información o desinformación masivos, ha logrado establecer la creencia que la técnica y la tecnología están alejadas de las capacidades comprensivas de los seres humanos, quienes en masa sólo se han convertido en consumidores ciegos de elaboraciones extrañas, ajenas al alcance sociocognitivo de las grandes colectividades. Se asume a la técnica como un fenómeno material ajeno a cada sujeto, extraño y difícilmente comprensible. Uno de los principales culpables de este obscurantismo es, nada menos, que el mismo sistema educativo, el cual se ha encargado de invisibilizar en todas sus manifestaciones a la técnica y la tecnología como parte esencial de las estructuras curriculares.*

fundamentos históricos, culturais, sociais e científicos do fazer humano no trabalho, dos objetivos e sentidos das suas invenções e criações, e das apropriações sociais dos seus resultados. Mora (2014b, s.p.) traz um conjunto de perguntas que podem ser utilizadas no processo pedagógico da educação profissional e tecnológica, cujas respostas demandam uma reflexão mais alargada e aprofundada de alunos e professores, decifrações não meramente técnicas. Diz ele que

No centro da atenção técnica e tecnológica surgem algumas questões muito concretas, práticas, realistas e socioculturais, tais como: por que um determinado material é utilizado e outro não? Por que um determinado *design* é feito em detrimento de outros? Que relação direta ou indireta existe entre o utensílio prático e as necessidades e interesses das pessoas que o utilizarão? Que tarefas esse artefato deverá cumprir? Para quem ele poderia ser muito útil e para quem representaria apenas uma ferramenta técnico-tecnológica a mais? Que função deveria cumprir realmente e que consequências negativas e positivas resultariam da sua utilização massiva? Quais os critérios de avaliação da qualidade de tais objetos físicos? Quem realmente se beneficia com o desenvolvimento, elaboração, aplicação e comercialização desses dispositivos?<sup>11</sup> (tradução livre).

Perguntas desse tipo requerem preparo e atualização dos professores e não apenas do ponto de vista técnico e tecnológico, mas também didático-pedagógico para que o diálogo com os discentes tenha abertura, profundidade e a riqueza necessária a uma educação integral, crítica e emancipatória. Isso significa formar pessoas conscientes, criativas e responsáveis do ponto de vista social e político, aptas a se inserirem no mundo do trabalho com autonomia e autodeterminação.

Para tanto, é preciso superar as concepções didáticas tradicionais e conservadoras, ainda muito presentes na educação profissional e tecnológica brasileira (Urbanetz, 2012), alheias ao trabalho como princípio educativo e ao princípio pedagógico da pesquisa, à reflexão sociocrítica.

Essa conquista é possível apesar das dificuldades objetivas e subjetivas existentes. Para tanto, é importante o estímulo à investigação da, na e para a prática pedagógica, o aprender-ensinar-investigar, se debruçar sobre a própria atividade docente, experimentar trocas e compartilhamentos com outros docentes, sistematizar as ações e transformações realizadas.

De igual modo, são fundamentais a realização e a participação dos professores da educação profissional e tecnológica em colóquios de socialização de

---

<sup>11</sup> *En el centro de la atención técnica y tecnológica surgen algunas preguntas muy concretas, prácticas, realistas y socioculturales, tales como: ¿por qué razón se usa un determinado material y otro no?, ¿debido qué se hace un diseño específico en desmedro de otras opciones?, ¿qué relación directa o indirecta existe entre el utensilio práctico y las necesidades e intereses de las personas que lo utilizarán?, ¿qué tareas debe cumplir dicho artefacto?, ¿a quiénes podría ser de gran utilidad y a quiénes sólo representaría una herramienta técnica-tecnológica más?, ¿qué función debería cumplir realmente y que consecuencias negativas y positivas surgirían de su usos masivos?, ¿cuáles son los criterios de valoración de la calidad de tales objetos físicos?, ¿qué criterios y requisitos deben cumplir en el marco de ciertas normativas reguladoras tales artefactos técnicos tecnológicos?, ¿quiénes se benefician realmente del desarrollo, elaboración, aplicación y comercialización de dichos artefactos?*

pesquisas educacionais, atividades de formação continuada voltadas às questões pedagógicas ou à atualização em conteúdos tecnológicos específicos, em debates sobre temas pertinentes ao campo, nas diversas formas de trabalho conjunto e interdisciplinar tais como as docências compartilhadas, a construção de projetos pedagógicos e de currículos integrados.

Efetivamente, ainda que as formulações teóricas tenham a máxima importância, o objetivo da construção e aperfeiçoamento da pedagogia da EPT só pode ser atingido praticamente e com a abertura da sua comunidade educativa às inovações didáticas de caráter ético e transformador, lembrando com Katz (1996, s.p.) que:

[...] na abordagem marxista, a inovação não implica necessariamente e inexoravelmente “progresso”. A conotação positiva desse termo é consistente com a visão neoclássica do desenvolvimento capitalista, como um processo naturalmente ascendente e livre de obstáculos internos. Para o marxismo, porém, a inovação é um processo objetivo, cujos efeitos potencialmente progressivos estão em conflito permanente com a acumulação de capital<sup>12</sup> (tradução livre).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, buscou-se retomar particularidades da educação profissional e tecnológica no contexto do debate sobre a legitimidade da atuação na docência sem atender ao princípio da preparação pedagógica específica.

Para tanto, quatro aspectos dessa discussão foram trazidos: a) a gama de tipos de docência em atividade na educação profissional e tecnológica brasileira; b) as mudanças nessa modalidade educacional tendo-se em conta permanências desafiadoras; c) a importância de ouvir os professores nela engajados sobre seu trabalho; d) a necessidade do investimento na construção da pedagogia dela provinda e a ela destinada.

Independentemente se pertencente à esfera pública ou privada dessa modalidade educacional, trata-se de um assunto de grande relevância social e educacional, concernente à grande parte dos que nela atuam no Brasil, e que demanda respostas urgentes.

Em primeiro lugar, em prol dos próprios alunos, mercedores de uma formação de qualidade e do apoio pedagógico adequado de seus professores para que saibam enfrentar as mudanças organizacionais, tecnológicas e culturais nas relações de trabalho e nos processos de produção; problematizar e relativizar determinadas exigências feitas quer na produção ou nos serviços; dirimir dúvidas sobre questões éticas; atentar para seus direitos individuais e coletivos; posicionar-se

---

<sup>12</sup> [...] en el enfoque marxista innovar no supone necesaria e inexorablemente un “progreso”. La connotación positiva de este término es coherente con la visión neoclásica del desarrollo capitalista, como un proceso naturalmente ascendente y libre de obstáculos interiores. Para el marxismo en cambio la innovación es un proceso objetivo, cuyos efectos potencialmente progresivos están en permanente conflicto con la acumulación del capital.

em assuntos de justiça trabalhista e social; encontrar soluções socialmente adequadas para os atuais desafios ambientais.

Para mais, trata-se de uma questão fundamental à valorização dos docentes da educação profissional e tecnológica e de apoiá-los no enfrentamento de desafios nada novos, tais como saber ajustar o processo de ensino-aprendizagem considerando os diferentes níveis de educação básica de seus alunos, as variadas arquiteturas curriculares dos cursos em que atuam, o caráter pluricurricular das instituições, e, ao mesmo tempo, contribuir com o desenvolvimento científico e tecnológico por meio da pesquisa aplicada, da extensão e da produção cultural.

Assim, inobstante a rede de ensino em que atuam e sua formação pregressa que pode até incluir cursos de mestrado ou de doutorado, os docentes da educação profissional e tecnológica precisam estar aptos a dialogar pedagogicamente sobre como estruturar e organizar aprendizagens de qualidade superior, como elevar o nível do pensamento teórico dos alunos, como superar a forte tradição de ensinar apenas a execução da ação, como superar o formalismo do ensino de fórmulas abstratas e prescritivas de ações.

As respostas a tais questões não se resolvem de forma espontânea, demandam a disposição de cada um(a) para debater e fazer avançar as políticas e estratégias de formação docente, sabendo-se que as decisões envolvidas e os processos a serem desenvolvidos estão imersos em contradições.

Ou seja, o esforço a favor da legitimação pedagógica dos professores da EPT requer de cada um e de cada uma, de governos e responsáveis pela política educacional pública, o engajamento na busca das mudanças necessárias à afirmação dessa educação com qualidade social como direito social fundamental e ingrediente fundamental de um projeto societário emancipatório.

## REFERÊNCIAS

ALMOGUEA FERNÁNDEZ, Almogueva; BAUTE ÁLVAREZ, Luisa María; RODRÍGUEZ MUÑOZ, Raúl. La formación continua de docentes en la Educación Técnica y Profesional: algunas reflexiones. **Revista Conrado**, v.15, n.68, mayo 2019, p. 275-280. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-275.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53-63, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586/6100>. Acesso em: 14 mar. 2024.

CORTES-TORREA, Daniel. **Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle**, 2016. Document non commercialisé. Disponível em: <https://www.biotechno.fr/IMG/pdf/cortespdf-5a5aac.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

DEVELAY, Michel. Regards sur l'enseignement technique. **Pédagogie collégiale**, Montréal, v. 9, n.3, mar. 1996, p.26-29. Disponível em: [https://cdc.qc.ca/ped\\_coll/pdf/develay\\_09\\_3.pdf](https://cdc.qc.ca/ped_coll/pdf/develay_09_3.pdf). Acesso em: 12 mar. 2014.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 270 p.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KATZ, Cláudio. La concepcion marxista del cambio tecnológico. **Revista Buenos Aires. Pensamiento Económico**, n.1, otoño 1996, p.155-180. Disponível em: [https://www.lahaine.org/katz/b2-img/CONCEPCION\\_MARXISTA\\_CAMBIO\\_TECNOLOGICO.pdf](https://www.lahaine.org/katz/b2-img/CONCEPCION_MARXISTA_CAMBIO_TECNOLOGICO.pdf). Acesso em: 13 mar. 2024.

LÉON, Antoine. Formation générale et apprentissage du métier. **Bulletin de psychologie**, v. 19, n. 245, 1965. p.182-186. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/bupsy\\_0007-4403\\_1965\\_num\\_19\\_245\\_7586](https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1965_num_19_245_7586). Acesso em: 8 mar. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 8-22, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em 15 mar. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, Set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwkydBpTjC4TwYf4gRB/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 mar. 2024.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D. H. (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 347-384.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Demandas geradas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Profissional Técnica de nível médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.*(org.). **Contextos da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 15, n. 31, p. 95-109, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262>. Acesso em: 15 mar. 2024.

MORA, David. Nuevas directrices para la formación y actualización docente. **Integra Educativa**, La Paz, v. VII, n.1, 2014a, p.29-44. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1\\_a03.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v7n1/v7n1_a03.pdf). Acesso em: 14 mar. 2024.

MORA, David. Pedagogía y didáctica de la educación técnica sociocomunitaria y productiva. **Rev. de Inv. Educ.**, La Paz, v.7, n.3, p.52-92, dic. 2014b. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432014000300004](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300004). Acesso em: 14 mar. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 19 mar. 2024.

OLIVEN, Ruben George; FARIA, Louise Scoz Pasteur de; DAMO, Arlei Sander. Da arte de imitar. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 26, n. 56, p. 11-28, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://journals.openedition.org/horizontes/4121>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PELPEL, Patrice. Pratiques et modèles pédagogiques de l'enseignement technique. **Revue française de pédagogie**, n. 131, avril-mai-juin 2000, p.43-53. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2000\\_num\\_131\\_1\\_1043](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2000_num_131_1_1043). Acesso em: 12 mar. 2024.

ROCHE, Marius. La méthode Carrard et la formation professionnelle des adolescents. **Enfance**, v.1, n.3, 1948. p. 245-247. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/enfan\\_0013-7545\\_1948\\_num\\_1\\_3\\_1088](https://www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1948_num_1_3_1088). Acesso em: 12 mar. 2024.

ROPÉ, Françoise. Des savoirs aux compétences? Le cas du français. *In*: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (coord.). **Savoirs et compétences**. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise. Paris: L'Harmattan, 1994.

RUIZ ZARDAN, Angélica. Maestras y maestros como intelectuales del sistema educativo. **Rev. de Inv. Educ.**, La Paz, v.5, n.1, p.137-153, jan. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432012000100006](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000100006). Acesso em: 10 mar. 2024.

TERRAL, Hervé. Alfred Carrard (1889-1948) et la formation du travailleur: une «philosophie pédagogique». Formation au travail, enseignement technique et apprentissage. **Actes** du 127<sup>e</sup> Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, «Le travail et les hommes», Nancy, 2002. Paris: Editions du CTHS, 2005. p. 87-95. (Actes du Congrès national des sociétés savantes, 127). Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/acths\\_0000-0001\\_2005\\_act\\_127\\_5\\_5185](https://www.persee.fr/doc/acths_0000-0001_2005_act_127_5_5185). Acesso em: 10 mar. 2024.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a Educação Profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v12n37/v12n37a13.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2024.

VALDIVIEZO LUNA, Roberto. La dimensión ética en la formación docente fundada en una pedagogía de preocupación por los "otros". **Rev. de Inv. Educ.**, La Paz, v.3, n.3, p. 139-163, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432010000300010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000300010&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 10 mar. 2024.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.