

A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL

Data de submissão: 13/08/2023

Data de aceite: 01/09/2023

Maria Aleksandra Tomaz

Universidade Federal do Ceará Fortaleza
– Ceará
<https://orcid.org/0000-0003-0897-0290>

Antonio Alex Dayson Tomaz

Universidade Federal do Ceará Fortaleza
– Ceará
<https://orcid.org/0000-0001-8802-8822>

RESUMO: A docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil apresenta questões que demandam dos professores conhecimentos que viabilizem aos discentes uma formação que não se limita a uma formação técnica vinculada ao mero treinamento, mas que seja direcionada por uma concepção mais ampla do ensino no contexto atual. Este trabalho teve como objetivo analisar a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Foi realizada uma revisão bibliográfica com artigos de periódicos publicados em bases de dados científicas eletrônicas e em sites oficiais mantidos na *Internet*, legislação relacionada ao tema, relatórios e anais de simpósio e congresso. Constatou-se que a dualidade na Educação Profissional e Tecnológica é

consequência de um processo histórico-social, uma vez que a sociedade foi se desenvolvendo e se organizando no modo de produção capitalista, resultando em uma educação dividida e fragmentada. Portanto, os desafios na prática docente são enormes, requerendo políticas de incentivo, com implantação coerentes, sistemáticas e organizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação Profissional e Tecnológica. Formação Docente.

TEACHING PRACTICE IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN BRAZIL

ABSTRACT: Teaching in Professional and Technological Education (ETC) in Brazil presents issues that demand from teachers knowledge that enables students to have a training that is not limited to a technical training linked to mere training, but that is directed by a broader conception of teaching in the current context. This study aimed to analyze the teaching practice in Professional and Technological Education in Brazil. A bibliographic review was carried out with journal articles published in

electronic scientific databases and on official websites maintained on the Internet, legislation related to the theme, reports and proceedings of symposia and congress. It was found that the duality in Professional and Technological Education is a consequence of a historical-social process, since society has been developing and organizing itself in the capitalist mode of production, resulting in a divided and fragmented education. Therefore, the challenges in teaching practice are enormous, requiring incentive policies, with coherent, systematic and organized implementation.

KEYWORDS: Education. Professional and Technological Education. Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

A educação profissional e tecnológica (EPT), segundo a legislação brasileira atual, inclui os cursos de nível médio e pós-médio direcionados à preparação para o trabalho, sejam eles do tipo integrado (inclui formação profissional e Ensino Médio em curso único), concomitante (cursos distintos ao mesmo tempo), ou subsequente (formação profissional após conclusão do Ensino Médio), bem como cursos superiores de tecnologia e cursos de formação inicial que têm sido discutidos no Brasil ao longo da história. Além disso, diferencia-se tanto da educação formal como da não formal, sendo uma terceira via no processo de desenvolvimento da pessoa, na qual a partir da base de conhecimento, habilidades, competências, valores e atitudes pré-existentes, a pessoa estabelece correspondências ligadas a uma ampliação da perspectiva de sua atuação profissional (RAMÍREZ, 2002).

Conforme esclarece Nascimento (2007), o termo ensino profissional deriva do contexto que considerava duas ideias diferentes de ensino; uma delas referia-se à educação formal e sistemática que, a partir da Idade Média, deu origem aos colégios e universidades atuais; a outra ideia referia-se a um tipo de ensino progressivo e não sistemático, ou pouco sistemático, destinado à aprendizagem de ofícios, através de mestres e aprendizes, e da qual deriva o que pode ser chamado de ensino profissional que, mais tarde, passou a incluir, além do ensino de ofícios, também o ensino industrial, destinado ao aprendizado das técnicas e tecnologias utilizadas nos processos industriais. Estas ideias estão presentes, de forma conflitante ou complementar, na história das instituições de ensino profissional brasileiras, cuja trajetória salienta a separação entre ensino regular e ensino profissional, com discussões, conflitos e alguns esforços de convergência (NASCIMENTO, 2007).

Em relação à docência na Educação Profissional e Tecnológica, há questões que demandam dos professores conhecimentos que viabilizem aos discentes uma formação que não se limita a uma concepção de formação técnica vinculada ao mero treinamento, mas, que seja direcionada por uma concepção mais ampla do ensino no contexto atual. Além disso, a maioria dos docentes que atuam na EPT possuem formação profissional e pouca ou nenhuma formação pedagógica sistemática, o que representa um elemento adicional a requerer incentivos, indicando a oportunidade de formação docente em nível de pós-graduação (NASCIMENTO, 2007).

O presente trabalho teve como objetivo analisar a atuação dos docentes na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e aspectos relevantes para a EPT, como, por exemplo, o currículo integrado, a formação docente e a formação integral, por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Recentemente houve uma expansão na história da Educação Profissional e Tecnológica Federal na sociedade brasileira onde foram oferecidos cursos técnicos profissionalizantes para trabalhadores jovens e adultos, independente de escolaridade e para alunos jovens e adultos que estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio, com o objetivo de qualificação e requalificação profissional. Entretanto, a Educação Profissional e Tecnológica deve ser democratizada, num caráter igualitário, irrestrito e deve seguir com condições dignas para seu desenvolvimento, com o intuito de oportunizar a emancipação humana através de uma formação omnilateral, que possibilita uma formação humana e integral. Todavia, a educação profissional como campo voltado à preparação do sujeito para a sua atuação no mercado de trabalho é marcada pela dicotomia entre o “manual” e o “intelectual” (MANFREDI, 1998, 2002, CUNHA, 2000; VEIGA, 2007).

Esse aspecto permitiu que, ao longo da História brasileira, a educação profissional deixasse de receber maior atenção e precisão nas políticas governamentais. Vale ressaltar que a precariedade das condições para funcionamento acompanha a educação profissional desde a criação dos primeiros cursos nas Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, voltada a “[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício” (BRASIL, 1909).

De acordo com a Organização Internacional do Trabalho – OIT (2012), a educação e a capacitação são essenciais para que os jovens possam se inserir com êxito no mercado de trabalho. Assim, é necessário políticas públicas na educação que sejam efetivas, de modo a garantir o acesso, a permanência do estudante no curso, seja técnico ou superior, ofertando-o com qualidade.

Além disso, com as transformações ocorridas no mundo do trabalho, que exige maior formação dos alunos egressos da EPT, a formação dos docentes da EPT passou a ser mais discutida entre os pesquisadores e educadores (MACHADO, 2008). Segundo Moura (2014), há a necessidade de uma união da educação profissional com a educação básica, formando o Ensino Médio Integrado, apontando para isso dois movimentos importantes à formação docente. O primeiro deles é a aproximação do professor de disciplinas da formação profissional com as disciplinas da formação geral e dos saberes pedagógicos. Isso deve contribuir para a formação didático político-pedagógica dos professores e para a compreensão de que, no Ensino Médio Integrado, a formação geral e a profissional não podem estar separadas. O outro movimento se refere à formação de licenciados em disciplinas da educação básica que atuarão no Ensino Médio Integrado no sentido de que esses possam compreender as relações entre a disciplina objeto da licenciatura e as demais

disciplinas do ensino médio integrado, tanto aquelas denominadas de formação geral como as de formação profissional, a partir da concepção de formação humana integral que tem como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura (MOURA, 2014).

Ressalta-se que Ramos (2008, 2010) afirma que essa integração tem três sentidos: filosófico, epistemológico e político. O primeiro sentido, o filosófico, constitui-se na base fundamental de uma proposta efetivamente progressista, porque considera o ensino médio integrado como uma concepção de formação humana omnilateral, constituindo-se em um processo educacional que integra trabalho, conhecimento (ciência e tecnologia) e cultura, dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Também é importante ressaltar que o trabalho é compreendido como parte do processo de formação e de realização humana, sendo a ação de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade, e não somente como uma prática econômica que se vende, tal qual ocorre na sociedade capitalista. Enquanto, o conhecimento (ciência e tecnologia) é compreendido como produzido pela humanidade que proporciona o contraditório avanço produtivo e a cultura compreende aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Ciavatta (2005) também afirma que formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar, ou seja, superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. O intuito disso é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política, superando a dualidade histórica entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

Bauman (2010) também afirma que a proposta de educação integral contribui ao romper com a ideia de formar um trabalhador para o mercado de trabalho, buscando a formação de cidadãos plenos, capazes de refletir sobre essa nova sociedade flexível e instável que agora ocupa lugar da certeza e da permanência.

Portanto, uma formação integral não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também proporciona a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, bem como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2012).

Vale salientar que o ensino médio integrado à educação profissional técnica tem o trabalho como princípio educativo, partindo do entendimento do ser humano como um ente completo, produtor e transformador de sua realidade e o educando sendo o sujeito de sua

própria história. Entretanto, mesmo com muitos esforços para integrar os conteúdos da formação geral com os conhecimentos da formação profissional, a dualidade permanece presente nas ações ou discursos (BRASIL, Documento Base, 2007).

Em relação a formação docente, Veiga (2008) afirma que a formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério, que envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que irá desempenhar o papel de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar. Portanto, pesquisas sobre a formação dos professores para a Educação Profissional Tecnológica são de suma importância, uma vez que nesse espaço da formação docente há uma grande discrepância entre as relações políticas, teóricas e pedagógicas (ABREU, 2009).

Conforme afirma Oliveira Júnior (2008), um dos maiores problemas relacionados com a formação dos docentes e que ficou mais evidenciado nas tentativas de formação de professores para o ensino técnico é que as universidades apresentam dificuldades intrínsecas para lidar com essa questão. Como, por exemplo, nas licenciaturas, onde o que se ensina basicamente é a História da Educação, poucas vezes se discute o aqui e o agora, o real e o concreto, a escola da realidade e o que o professor irá encontrar. De acordo com Valezi e Cox (2011), o docente ao receber a missão de atuar na EPT, muitas vezes, enfrenta um grande desafio, o de como ser professor na educação profissional. Isso ocorre devido à formação do professor ser desde o início do curso de licenciatura orientado a atuar em escolas de ensino fundamental e médio, não havendo um momento didático voltado para a modalidade do ensino EPT. Assim, os docentes sentem-se desafiados a reorganizar suas práticas pedagógicas para atender efetivamente às novas demandas de aprendizagem nos cursos de formação profissional (VALEZI, 2009).

Além disto, há uma grande diversidade na formação pedagógica dos professores além de diferenças de campo científico, tecnológico e cultural de origem, espaços institucionais de atuação, alunado, formas de recrutamento (concursos públicos de provas e títulos, processos seletivos simples ou escolha pessoal do diretor ou coordenador), regime de contratação (por jornada parcial ou integral, por hora-aula), tipos de vínculo empregatício (maior ou menor estabilidade), condições de trabalho e de remuneração e sentido que a docência tem para o professor (atividade de trabalho principal ou complementar). Portanto, se produzem diferentemente as identidades profissionais, a socialização profissional, a concepção da profissão, as práticas profissionais e os processos de profissionalização, havendo grande heterogeneidade de situações e condições de trabalho (SOUZA, 2005).

Portanto, segundo Machado (2008), a carência de docente qualificado tem se constituído num dos pontos nevrálgicos mais importantes que estrangulam a expansão da educação profissional no país. Além disso, Abreu (2009) complementa essa afirmação defendendo a ideia de que há uma urgente necessidade de uma formação de professores melhores preparados para atuarem na EPT, uma formação além do improvisado em sala de aula, uma formação que integre a teoria com a prática real.

Destaca-se que, segundo Imbernón (2009), em relação à qualificação do professor e do déficit que os cursos de formação apresentam, houve um pequeno avanço no processo de formação de professores no Brasil, de acordo com os inúmeros registros acadêmicos com pesquisas relacionadas a temática da formação do professor. Sobre essa afirmativa, Machado (2008) defende a ideia de que ao existir uma política melhor definida em prol da preparação dos docentes para a EPT, que atenda às necessidades práticas, haverá um grande estímulo para a superação da atual fragilidade teórica e prática deste campo educacional com relação aos aspectos pedagógicos e didáticos. poderão ser disponibilizados em sites de editoras parceiras e repositórios. Os coordenadores das grandes áreas, serão os organizadores de cada obra. Entre uma sessão e outra, deixe duas linhas, e entre a sessão e o texto deixe uma linha. Use este texto como modelo.

2 | O CURRÍCULO INTEGRADO NA EPT

Outro aspecto desafiador para a EPT é a implementação de um currículo integrado que consiste em um projeto gerado a partir de um plano ordenado que articula diferentes princípios visando à sua realização, onde nesse processo de concretização demonstra o seu valor. Além disto, sua materialização somente é possível em função do diálogo entre as partes, as quais estão diretamente relacionadas com ele, como, por exemplo, os agentes sociais, os elementos técnicos, os professores, os alunos, entre outros (SACRISTÁN, 2000).

Conforme Sacristán (2000), também é necessário um currículo que proporcione a emancipação dos alunos e apresente os seguintes princípios:

- a) a reflexão será um eixo central, em que conduzirá as situações de planejamento, ação e avaliação;
- b) o processo de criação do currículo não pode se separar das condições concretas de sua realização;
- c) a construção curricular precisa considerar a interação entre o mundo social e cultural;
- d) o currículo, sendo fruto de uma construção social, deve estimular os alunos a refletir sobre o conhecimento que adquirem.

O currículo escolar também deve ter a responsabilidade de selecionar os conhecimentos construídos socialmente e situados historicamente. Em relação à estrutura formal dos currículos, demanda organização dos conhecimentos, seja por projetos e disciplinas, dentre outros. Assim, apesar de existir diferentes formas de organização do currículo, é essencial que os conceitos permaneçam vinculados ao referencial científico presente em cada disciplina, sobretudo para que seja possível o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar (RAMOS, 2005).

Vale ressaltar que, historicamente, o currículo é fragmentado, especialmente no Ensino Médio (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; CRUZ et al., 2015; RAMOS, 2005; SAVIANI, 2007), no qual as áreas do conhecimento não interagem entre si, permanecendo estanques, e os saberes são desenvolvidos por meio de parcelas de modo linear. Conseqüentemente, formam-se alunos que conseguem responder bem aos instrumentos avaliativos escolares, porém não são capazes de compreender a realidade que os rodeia de forma estruturada.

Essa fragmentação curricular justifica-se pelo fato de que, nas culturas escolares, a separação dos conteúdos é parte integrante de suas diretrizes e a resistência à realização de modificações é enorme. Vale salientar que a organização curricular está diretamente relacionada com a forma que os docentes são escolhidos e como desenvolvem o seu trabalho profissional e a vigência de uma determinada estrutura curricular por um período prolongado, acarreta no surgimento de um sentimento de identidade profissional atrelado a essa estrutura e à organização da escola. Hoje o currículo integrado é uma proposição consolidada na área curricular, principalmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, como uma alternativa para a superação da fragmentação (SACRISTÁN, 2000).

Já Segundo Machado (2009), currículo integrado é uma proposta que tem por finalidade articular os conteúdos que apresentam estruturas diferentes, que, apesar de serem reconhecidas, não devem ser observadas com rigor absoluto. Em relação à EPT, esses conteúdos a serem relacionados são denominados de gerais e profissionais. No intuito de obter sucesso com a integração curricular, é essencial a aproximação entre as áreas do conhecimento de forma progressiva, a fim de desenvolver ações didáticas organizadas, em que a atuação de cada disciplina sintetize uma parte estruturada do todo.

Para Machado (2009), a concretização da integração curricular necessita de uma mudança de postura tanto dos docentes quanto dos discentes, sendo fundamental romper com o modelo hierárquico do conhecimento, em que algumas disciplinas são menosprezadas, como as de cunho técnico, por exemplo, por serem associadas, de forma discriminatória, ao trabalho manual. Contudo, é indispensável, a predisposição dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para a superação da fragmentação dos conhecimentos, impulsionando esforços para desenvolver inter-relações entre as áreas, a fim de construir, nas práticas educativas, um entendimento global e complexo do conhecimento.

Além disso, o currículo integrado em uma instituição de EPT deverá viabilizar a integração entre a formação geral, técnica e política e os conteúdos devem ser relacionados aos conhecimentos gerais e se referirem aos conceitos que atuam como “leis gerais” na explicação dos fenômenos, enquanto os conteúdos técnicos estão relacionados à aplicação de conceitos de forma contextualizada com finalidades específicas (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; RAMOS, 2005).

3 | METODOLOGIA

A presente pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa na qual a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil foi descrita e analisada. Essa modalidade de pesquisa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (POLIT, BECKER E HUNGLER, 2004).

Empregou-se também como metodologia uma revisão bibliográfica com artigos de periódicos publicados em bases de dados científicas eletrônica, legislação relacionada ao tema, livros, relatórios e anais de simpósio e congresso, a fim de analisar a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (FONSECA, 2002).

Também foi realizado o levantamento dos dados obtidos, que foram observados, registrados, analisados que propiciaram novos conhecimentos, aprofundaram a problematização deste estudo e permitiram o conhecimento a partir de enfoques e abordagens de diferentes autores, estabelecendo um diálogo reflexivo entre as teorias e o tema pesquisado.

4 | CONCLUSÃO

Conclui-se que a formação continuada do docente tem grande importância no sentido de contribuir para a aproximação das diferentes trajetórias prévias (acadêmica, profissional, de compreensão de mundo, de educação etc.), no sentido de romper com a dualidade entre professor da educação geral e professor da formação profissional, disciplinas da educação geral e disciplinas da educação profissional (MOURA, 2014).

Além disso, é necessário uma Educação Profissional e Tecnológica não dualista, pois no ensino médio não é suficiente dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e contribuem para o processo de trabalho na sociedade, é essencial também explicitar como o conhecimento, ou seja, como a ciência se converte em potência material, o que envolve o domínio teórico e prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. Portanto, não basta aprender o conhecimento técnico operacional e apenas saber fazer, sendo fundamental ter a compreensão global do processo e da tecnologia que executa para conseguir saber o porquê de fazer uma atividade de determinada forma. Para que isso seja concretizado, o trabalhador deve estar habilitado a desempenhar com competência e autonomia intelectual as suas atribuições, desenvolvendo permanentemente as aptidões para a vida produtiva e social (SAVIANI, 2007).

Logo, é preciso uma educação de qualidade que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso a cultura, não somente uma educação para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de

uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo, mas uma educação unitária onde todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social, por meio de uma educação básica e profissional (RAMOS, 2008).

Pereira (2004) também afirma que no momento em que a educação brasileira estiver estruturada com um currículo de formação de docentes que articule a teoria e a prática, o científico e o tecnológico com conhecimentos que oportunizem ao discente atuar no mundo do trabalho em constante mudança, em busca de autonomia e desenvolvendo a criticidade e o investigativo, será o ponto prioritário para uma formação mais prática e menos traumática.

Verificou-se também que em relação à prática docente na EPT, os desafios são enormes, pois requer políticas de incentivo à formação docente, com a ampliação da oferta de cursos de especialização, bem como de mestrado e doutorado, de forma a constituir elementos de pesquisa aprofundada que discuta e oriente a evolução da EPT, além de implantação e implementação coerentes, sistemáticas e organizadas, a fim de contribuir para uma educação consciente das necessidades dos alunos da EPT (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Portanto, fomentar mais pesquisas, incentivar a formação continuada e cobrar dos órgãos políticos nacionais melhorias no setor da educação brasileira, ainda são os melhores investimentos em prol dessa temática.

REFERÊNCIAS

ABREU, G.R. Resignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.9, n. 21, p. 114-132, jan/jul. 2009.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. Revista Educação em Questão (On-line), v. 52, p. 61-80, 2015.

BAUMAN, Z. Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1979.

BRASIL. Decreto no 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brazil, Poder Executivo, Rio de Janeiro, DF, 26 set. 1909. Seção 1, p. 6975.

_____. MEC. SETEC. Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio - documento base. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em 10/01/2022.

ClAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. 2005. Disponível em: <[http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3- ClAVATTA.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3-ClAVATTA.pdf)> Acesso em: 12/01/2022.

CRUZ, B. P.; BORGES, J. F. B.; VIANA, A. P. R.; FREITAS NETO, M. M.; BARROS, F. C. C. O Projeto Integrador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense - Campus Itaperuna, RJ: uma experiência em integração e interdisciplinaridade. In: Educação & Tecnologia, v. 20, p. 45-58, 2015.

CUNHA, L. A. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo, UNESP, Brasília, Flacso, 2000.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FRIGOTTO, G; ClAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Formação Permanente do Professor: Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. Educação e Sociedade, Campinas, v.19, n.64, p.13-49, set, 1998.

_____. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, O. F. Cem anos de ensino profissional no Brasil. Curitiba: Ibpex, 2007.

OIT - Organización Internacional del Trabajo. (2012). Tendencias mundiales del empleo juvenil 2012. Resumen ejecutivo. Disponível em: <http://www.oit.org.br/sites/default/files/topic/employment/doc/get_youth_2012_ex_sum_spanish.pdf>. Acesso em: 12/12/21.

OLIVEIRA JUNIOR, W. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: Tensões e (in)tenções. 2008. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2008.

PEREIRA, L. A. C. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da educação profissional e tecnológica. Portal MEC, 2004. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/tema5b.pdf>>. Acesso em 25 dez 2021.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMIREZ, O. Evaluacion comparativa de programas de formacion ocupacional. 2002. (Tese de doutorado). Universidad autonoma de Barcelona, Bracelona, 2002.

RAMOS, M. N. História e Política da Educação Profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>> Acesso em: 13/12/21.

_____. Ensino Médio Integrado: Ciência, Trabalho e Cultura na Relação entre Educação Profissional e Educação Básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: Desafios, Tensões e Possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, M. R.; FRIGOTTO, G.; C., M. (org.). Ensino Médio integrado: concepção e contradições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127. V. 1.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, p. 152-165, 2007.

SILVA, J.; ALMEIDA, R.; STROKOVA, V. Sustaining employment and wage gains in Brazil: a skills and jobs agenda. Washington, DC: World Bank, 2015.

SOUZA, A.N. Trajetórias de professores da educação profissional. Pro-Posições, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 195-211, set./dez. 2005.

VALEZI, S. C. L.; COX, M. I. P. A língua portuguesa no ensino técnico-profissionalizante: a hegemonia da concepção instrumental. Polifonia, Cuiabá, MT, v.18, n.23, p.147-162, jan./jun., 2011.

VALEZI, Sueli Correia Lemes. Ensino de línguas na educação profissional: os conflitos históricos e os desafios em sala de aula. Polifonia, Cuiabá EDUFMT N° 17 P. 189-202, 2009. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/314.pdf>>. Acesso em 26 dez. 2021.

VARGAS, F.; CARZOGLIO, L. La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: revisión y análisis en la región. Montevideo: OIT/Cinterfor, 2017.

VEIGA, C. G. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I. P. A.; A, C. M. (Org.). Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2008.