

Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: adversidades e instrumentalidade

Josimar de Aparecido Vieira¹

Daize Duarte Sampaio²

Gisele Santos de Oliveira³

RESUMO

A formação de professores é tema recorrente em pesquisas de diversas áreas, sendo considerado instrumento indispensável para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. Este ensaio tem como foco o processo de formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) diante dos desafios atuais para o desenvolvimento desta modalidade de educação com a finalidade de aprimorar esse processo. Parte-se da inferência que a atividade docente e a formação de professores para a EPT têm sofrido impactos provenientes da intervenção estatal sobre a legislação educacional numa tentativa de alinhá-las aos interesses dos processos produtivos e econômicos. Constituído por meio de uma pesquisa bibliográfica seguindo uma abordagem qualitativa, foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica envolvendo os autores: Alves (2007), Bald; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa;

¹ Doutor em Educação. Professor do ensino básico, técnico e tecnológico (área de Pedagogia) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Sertão. Membro do grupo de pesquisa Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3156-8590>. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

² Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Especialista em Educação Profissional e Tecnológica. Técnica na Universidade Federal de Pelotas. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4280-5977>. E-mail: daize.sampaio@ufpel.br.

³ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Advogada. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0130-3157>. E-mail: adv.gigely@gmail.com.

Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) entre outros. Por se tratar de tema extenso, encontra-se estruturado apresentando uma retrospectiva da formação de professores no Brasil, desafios atuais e a instrumentalidade na formação de professores para a EPT. Esses pontos, apresentados de forma interligada e interdependente, indicam que, para atender os princípios de uma educação *omnilateral*, os professores da EPT devem construir sua identidade profissional, instrumentalizando seu fazer e encontrando formas de enfrentar os desafios atuais que se impõem ao processo ensino-aprendizagem, direcionando as políticas educacionais para uma nova perspectiva.

Palavras-chave: formação de professores; docência da educação profissional e tecnológica; instrumentalidade da formação docente.

Teacher training for professional and technological education: adversities and instrumentality

ABSTRACT

Teacher training is a recurrent theme in research in several areas, being considered an indispensable instrument to democratize people's access to culture, information and work. This essay focuses on the process of teacher education for Professional and Technological Education (EFA) in view of the current challenges for the development of this education modality in order to improve this process. It is based on the inference that the teaching activity and teacher training for EFA have suffered impacts from state intervention on educational legislation in an attempt to align them with the interests of the productive and economic processes. It was produced by means of a bibliographical research following a qualitative approach, involving the authors: Alves (2007), Bald; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa; Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011),

Libâneo, Oliveira and Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) among others. Because it is an extensive theme, it is structured presenting a retrospective of teacher education in Brazil, current challenges and instrumentality in teacher education for EFA. These points, presented in an interconnected and interdependent way, indicate that, to meet the principles of an omnilateral education, teachers of EFA must build their professional identity, instrumentalizing their work and finding ways to face the current challenges that are imposed on the teaching-learning process, directing educational policies towards a new perspective.

Keywords: teacher education; teaching in professional and technological education; instrumentality in teacher education.

Formación del profesorado de formación profesional y tecnológica: adversidades e instrumentalidad

RESUMEN

La formación de profesores es un tema recurrente en la investigación en diversas áreas, siendo considerada un instrumento indispensable para democratizar el acceso de las personas a la cultura, a la información y al trabajo. Este ensayo se centra en el proceso de formación de profesores para la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) frente a los desafíos actuales para el desarrollo de esta modalidad educativa con el fin de mejorar este proceso. Parte de la inferencia de que la actividad docente y la formación de profesores para la EPT han sufrido impactos de la intervención estatal sobre la legislación educativa en un intento por alinearlas a los intereses de los procesos productivos y económicos. Constituido por medio de una investigación bibliográfica siguiendo un abordaje cualitativo, fue producido por medio de investigación bibliográfica involucrando a los autores: Alves (2007), Calvo; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa; Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011), Libâneo,

Oliveira y Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) entre otros. Por tratarse de un tema extenso, se estructura presentando una retrospectiva de la formación docente en Brasil, los desafíos actuales y la instrumentalidad en la formación docente para la EPT. Estos puntos, presentados de forma interconectada e interdependiente, indican que, para cumplir con los principios de una educación omnilateral, los profesores de EPT deben construir su identidad profesional, instrumentalizando su hacer y encontrando formas de enfrentar los desafíos actuales que se imponen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando las políticas educativas hacia una nueva perspectiva.

Palabras clave: formación del profesorado; enseñanza en la educación profesional y tecnológica; instrumentalidad en la formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não está afastada do contexto que constitui a sociedade capitalista, merecendo serem analisados aspectos que são capazes de validar possíveis propostas de mudanças nesta modalidade educacional que está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 em que define e regulariza a organização da educação brasileira (BRASIL, 1996). Historicamente, a EPT teve sua demanda direcionada para o atendimento do setor produtivo e, assim, as políticas educacionais para este segmento sempre tiveram a finalidade de atender ao mercado econômico.

Para se ter uma ideia da abrangência atual da EPT, no art. 39, § 2º da LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, consta que a EPT “Abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação” (BRASIL, 1996, p. 17). Esta modalidade de ensino está integrada aos diferentes níveis, etapas, formas e

modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, tendo como função social a educação profissional e tecnológica, entendida de forma ampla e universal. Isso demonstra a sua abrangência, que inclui cursos de educação básica (ensino médio integrado à educação profissional), superior (bacharelados, licenciaturas e cursos superiores de tecnologias), de pós-graduação (lato e stricto sensu) e de capacitação profissional. Em todos os níveis e formas de oferecimento da EPT, a presença (e formação) de professores se encontra presente de forma imperativa.

Diante dessas considerações, Machado (2011) destaca a importância da formação de professores para que esse conjunto de ações se efetive com qualidade social, produção de conhecimentos, valorização docente e desenvolvimento local, integrado e sustentável. Entretanto, no discurso político é possível perceber uma concepção conservadora para a EPT que diverge da perspectiva de formação integral e, diante deste contexto, cabe manifestar preocupação com os rumos postos a esta modalidade de ensino.

Tendo este pressuposto como orientação, este estudo, sem contemplar, naturalmente, todo o conjunto de elementos que a influenciam, tem como foco o processo de formação de professores para a EPT diante dos desafios atuais para o desenvolvimento desta modalidade de educação com a finalidade de aprimorar esse processo. Considerando que esse processo demanda esforços em várias frentes e que uma dessas frentes está, de acordo com Oliveira e Sales (2015), no grande número de professores não licenciados atuando na EPT, neste estudo é recordado o histórico de formação da profissão docente e, na sequência, é resgatado aspectos do processo de formação docente para a EPT, culminando por dissertar sobre a instrumentalidade na formação de professores para a EPT. Por fim, são apresentadas as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando seu propósito, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória e descritiva e foi desenvolvido seguindo abordagem que se assenta predominantemente numa perspectiva qualitativa e dialética, seguindo os movimentos e contradições

próprios dos espaços educativos. Segue orientação naquilo que Minayo (2002) salienta, ou seja, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Contou com pesquisa bibliográfica conforme sugerem Marconi e Lakatos (2010), ou seja, teve a finalidade de colocar os pesquisadores em contato direto com o que já foi escrito, analisado e estudado sobre determinado assunto. Seguem ainda orientações dessas autoras quando destacam que pesquisas com esta técnica não se tratam de mera repetição de ideias, e sim, da análise “[...] de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 183).

Foi realizada a partir de material publicado, com incidência em obras de autores como Alves (2007), Bald; Fassini (2018), Barros (1986), Castro (2016), Costa; Coutinho (2017), Freitas (2002), Gauer (1996), Imbernón (2011), Kuenzer (2011), Libâneo, Oliveira e Toschi (2017), Machado (2008, 2011), Marcelo (2009), Nóvoa (1991, 1992, 1995), Pimenta; Anastasiou (2002), Ramos (2017), Santos; Oliveira (2017) entre outros, por apresentarem estudos relacionados ao assunto de interesse. Por se tratar de uma investigação que utiliza a pesquisa bibliográfica, está dispensado de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Resolução 510/2016.

No processo de revisão bibliográfica, foram definidas as categorias de análise, seguindo orientações de Minayo (2004) que aponta diferentes tipos de análise de conteúdo, ou seja, de expressão, das relações, de avaliação, de enunciação e categorial temática. Neste estudo foi dado destaque ao último tipo que se propõe a “[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado” (p. 210), utilizando-a de forma mais interpretativa. Diante desta contribuição de Minayo (2004), a busca pelos dados, nas obras referenciais, seguiu a organização que foi dada ao estudo conforme consta na introdução, que deram origem a três categorias, quais sejam: histórico de formação da profissão

docente, processo de formação docente para a EPT e instrumentalidade na formação de professores para a EPT.

RETROSPECTIVA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As reflexões sobre a estruturação da profissão docente ocupam espaço central nos debates sobre educação há algum tempo. Na atualidade essas discussões se intensificaram buscando alternativas que contemplem as expectativas para uma práxis voltada para uma educação integral. Como destaca Imbernon (2011, p. 41) “O processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores”.

Já Nóvoa (1992), ao tratar de formação de professores, aponta que:

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p. 17).

Pensar como a docência foi projetada e implementada no Brasil requer que se volte no tempo e busque-se encontrar a história das correntes pedagógicas e suas influências na formação de professores. Ao longo do século passado, algumas dessas correntes emergiram e foram responsáveis por delinear o modo com que os professores foram formados.

Nesta direção, Nóvoa (1995, p. 14), afirma que “[...] o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”. Deste modo, Castro (2016), entende a importância do resgate da profissionalização docente como modo de encontrar elementos que expliquem a docência e que permitam a elaboração de propostas que equacionem os problemas atuais.

Ainda apoiado em Nóvoa (1991), é possível apontar que a docência teve sua origem a partir da ação religiosa durante a colonização, passando, a seguir, para a reforma pombalina, que “[...] objetivava o deslocamento de uma sociedade eclesiástica para a organização de uma sociedade civil” (GAUER, 1996, p. 34). No entanto, para Castro (2016), foi somente a partir de 1820 que surgiu a preocupação com a formação de professores.

Assim sendo, com a Lei Geral do Ensino de 1827, foram criadas escolas e organizados critérios para a seleção de professores (CASTRO, 2016). Para Barros (1986), a formação tinha como fundamento o iluminismo, indo de encontro às ideias conservadoras do grupo dominante da época. Castro (2016) afirma que no decorrer do período aconteceram algumas reformas, mas somente no final do século é que o currículo passou a ser unificado. Para ela, com a proclamação da República se observou “[...] a influência das filosofias cientificistas e a introdução dos primeiros ensaios de renovação pedagógica no ensino público” (CASTRO, 2016, p. 233).

Castro (2016, p. 233) relata, ainda, que “[...] a reforma paulista realizada [por] Caetano Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da Escola Normal e contemplou as suas escolas-modelos anexas, bem como a prática de ensino” que os estudantes deveriam lá realizar. A autora refere que uma das metas propostas de preparação docente foi efetivada, acrescentando-se a prática em estágio, entretanto manifestou-se um dualismo com o surgimento das escolas normais primárias e das escolas normais secundárias.

A questão educacional foi tema central durante a década de 1920 e as reformas educacionais que aconteceram se fundamentavam no escolanovismo (CASTRO, 2016). Alves (2007, p. 268) pondera que este foi um momento “[...] marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas” onde a “[...] elite intelectual brasileira propunha conduzir o país à modernização por meio da educação”. Para o autor:

O escolanovismo representa uma proposta pedagógica de caráter humanista e tem seus pressupostos constituídos a partir da chegada ao Brasil de ideias oriundas da Europa e dos Estados

Unidos, principalmente do educador norte-americano John Dewey e sua concepção liberal de educação e sociedade. Assim, o eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor, foi no escolanovismo deslocado para o aluno, buscando atender suas necessidades e seus interesses. A intenção era formar um homem integral por meio de uma educação adequada e que, apoiada na ciência, levasse em consideração o desenvolvimento psicobiológico dos educandos (ALVES, 2007, p. 268).

Alves (2007) salienta que, conforme apontava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, à docência deveria partir de uma educação superior, pois, com o estudante no centro da aprendizagem, o currículo assumia um papel fundamental e também os modos de ensinar. Porém, no embate de forças entre o movimento de renovação e o conservadorismo, o segundo preponderou, mostrando como se organizava o pensamento dos detentores do poder e fazendo com que o movimento, entre avanços e recuos, não lograsse êxito (ALVES, 2007).

Contudo:

A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada no mesmo dia da Lei Orgânica do Ensino Primário, foram fixadas as normas para a implantação desse ramo do ensino em todo o território nacional. O decreto-lei 8530, de 2 de janeiro de 1946, que a instituiu, oficializou como finalidade do ensino normal, “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 1984, p. 164).

Para Alves (2007), a década de 1950, contudo, foi um período de intenso desenvolvimento econômico, marcado pela concentração do capital e pelo conflito entre o desenvolvimento nacional e a necessidade de investimento de fora do país. Ao fim

desta década, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº 4024/61:

[...] não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos. Registra-se apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais (CASTRO, 2016, p. 236).

A tensão proveniente entre o desenvolvimento do país a partir do grande capital foi fator fundamental para o Golpe de 1964, que culminou com a ditadura burgo-militar e em uma nova fase do capitalismo no Brasil. A educação, então, foi permeada por um discurso economicista que levou a “[...] um ambiente favorável à racionalização da educação e à implementação de uma tecnologia educacional capaz de responder às exigências do mercado, ao passo que se produzia a despolitização das práticas” (ALVES, 2007, p. 269).

A formação de professores, então, passou a ter como fundamento a aquisição de condutas e habilidades mensuráveis e dirigidas à produtividade. Nesse aspecto, no tecnicismo, “[...] tanto a pesquisa como os programas de formação/seleção de professores passam a valorizar os aspectos didático-metodológicos, sobretudo as tecnologias de ensino” (FIORENTINI; SOUZA JÚNIOR; MELO, 1998, p. 313).

Na Lei 5692/71, LDBEN, publicada em 11 de agosto de 1971, durante o regime militar, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, “[...] o Curso de Magistério transformou-se em Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau. Essa mudança extinguiu a formação de professores regentes, descaracterizando a estrutura anterior do curso” (CASTRO, 2016, p. 237).

Com o decorrer do tempo a ditadura militar brasileira, caracterizada por seu aspecto opressor, vai sendo invalidada. Em um contexto de colapso econômico, subordinação ao capital

estrangeiro e de intensas movimentações de oposição, surge a pedagogia histórico-crítica (ALVES, 2007).

O autor expõe que

A pedagogia histórico-crítica tem sua origem nos estudos do professor Dermeval Saviani (1997) que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as pedagogias críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983 (ALVES, 2007, p. 269).

Esta corrente pedagógica sofre influência do materialismo-histórico e do materialismo-dialético, trabalhando a leitura concreta da sociedade capitalista para que a pedagogia contribua para a transformação da sociedade. Deste modo, insere à prática docente um caráter político que direciona a educação para libertação da classe trabalhadora por meio da aquisição do conhecimento sistematizado (ALVES, 2007).

Com a redemocratização do país e a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/96, a Escola Normal em nível secundário foi extinta. Entre outros aspectos, essa lei normatizou a formação de professores e de especialistas por meio de cursos superiores e de pós-graduação (CASTRO, 2016).

Esta breve incursão na história da educação permite a apreensão da ideologia presente no ensino que fez com que, nos mais diversos períodos, predominasse a assistência à educação das elites. No entanto, também é possível observar que, quando existem brechas, os professores encontram formas de ampliar as oportunidades de acesso e buscam modos de romper com um modelo dirigido à reprodução da sociedade capitalista e estas condições impactam diretamente na formação docente.

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Quando se trata de refletir sobre a formação de professores para a EPT, tem-se, antes, que lembrar que esta modalidade de

educação, historicamente, esteve associada à necessidade de mão de obra especializada com o objetivo de elevar a produtividade e o desenvolvimento econômico. Assim, a primeira constatação que se tem é de que tem a finalidade de reproduzir a sociedade instituída.

Então, é relevante salientar como o Estado previa, em suas leis, a formação de professores para esta modalidade de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei nº 4024/61, em seu capítulo IV, artigo 59, trazia que a “[...] formação de professores para o ensino médio [seria] feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica” (BRASIL, 1961).

A lei que a sucede, Lei 5692/71, contudo, trouxe a profissionalização compulsória para o ensino médio. Em sua redação, acerca da formação docente, “[...] condicionou a oferta das habilitações profissionais às necessidades do mercado de trabalho, apresentando como uma das justificativas para a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau” (COSTA; COUTINHO, 2017, p. 5).

De acordo com os autores:

Em complementação a essa lei tem a Portaria Ministerial nº 432/71 que instituiu duas formas emergenciais para a formação de professores das chamadas "disciplinas específicas do ensino de 2º grau". A essas, denominaram de Esquema I para portadores de diplomas de grau superior relacionados à habilitação pretendida, sujeitos à complementação pedagógica com a duração de 600 horas, e de Esquema II para portadores de diplomas de técnico de nível médio, nas referidas áreas, com a duração de 1.080, 1.280 ou 1.480 horas (BRASIL, 1971 apud COSTA; COUTINHO, 2017, p. 5).

O parecer CFE nº 335/82, entretanto, trouxe a alternativa de que bacharéis desenvolvessem atividades docentes, sendo-lhes oportunizada a formação pedagógica. Este mesmo documento estipulava que aos técnicos de nível médio seria fornecida a

formação pedagógica e a formação de conteúdo, de forma a completar sua formação (BRASIL, 1982).

Porém, para Costa e Coutinho (2017, p. 6), “[...] as determinações legais e oficiais não foram suficientes para promover a inserção de profissionais habilitados, em cursos de pedagogia e/ou licenciaturas, nas salas de aula dos cursos técnicos”. Contudo, a LDBEN, Lei nº 9.394/96, trouxe uma perspectiva de formação docente voltada para a necessidade de formação específica para atuação na educação básica, feita em “[...] curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

Ainda assim, não houve prática efetiva desta determinação, o que levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a regulamentar, por meio da Resolução nº 02/97, os programas de especiais de formação pedagógica de professores para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio (BRASIL, 1997).

De acordo com Machado (2008, p. 14):

Em 4/4/2006, foi aprovado pelo CNE o Parecer CNE/ CP nº 5/06, que aprecia a Indicação CNE/CP nº 2/02 sobre diretrizes curriculares nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica. Este parecer prevê que “os cursos de licenciatura destinados à formação de professores para os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e a educação profissional de nível médio serão organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas diretrizes curriculares pertinentes.

No ano de 2015, o CNE, por meio da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. No Art. 2º desta Resolução consta que essas diretrizes se aplicam à formação de

professores para o exercício da docência na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, na EPT assim como nas demais modalidades de ensino existentes (BRASIL, 2015).

Mais recentemente, a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, permite a contratação de profissionais de notório saber para lecionarem aulas afins a sua formação (BALD; FASSINI, 2018). Desta maneira, a Lei nº 13.415/17, em seu artigo 6º, estabelece que o artigo 61º da Lei nº 9.394/96, passa a ter as seguintes alterações:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do art. 36 (BRASIL, 2017).

Segundo Ribeiro (2016 apud SILVA; BOUTIN, 2018) a referida lei despreza a qualidade do ensino por meio da formação docente. Para ela, o retrocesso, neste sentido, está no fato de que se desconsidera, na relação da educação com o trabalho, a possibilidade de uma leitura concreta da posição do trabalhador na sociedade capitalista.

Por fim, é preciso mencionar a Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. O capítulo XVII desta resolução trata da formação docente na educação profissional e tecnológica. Entre outros destaques, consta que a formação inicial para a docência na EPT de nível médio deve ser realizada em cursos de graduação, em programas de licenciatura ou outras formas, em consonância com a legislação e com normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação. Podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na

área objeto do curso, a instituição de ensino deve propiciar formação em serviço.

Já para o exercício do magistério nos cursos de EPT de graduação, esta legislação menciona que o professor deve possuir a formação acadêmica exigida para o nível superior, nos termos do art. 66 da Lei 9.394/1996. Ainda consta que a formação do docente da EPT, além do bom domínio dos saberes pedagógicos necessários para conduzir o processo de aprendizagem de estudantes, requer o desenvolvimento de saberes e competências profissionais, associados ao adequado domínio dos diferentes saberes disciplinares referentes ao campo específico de sua área.

No que diz respeito a atuação em cursos de qualificação profissional, esta resolução normatiza que podem atuar instrutores de nível médio, com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação profissional, preferencialmente em cursos técnicos e de nível superior, com formação em curso de graduação, na área de atuação, e comprovada experiência profissional e competência na área tecnológica identificada no respectivo eixo tecnológico ao qual a formação profissional está relacionada.

Isto posto, independentemente de onde atua, cabe ao professor da EPT buscar o resgate do sentido fundamental da EPT, encontrando modos de formar estudantes capazes de se posicionar criticamente no mundo do trabalho, visualizando as contradições existentes entre capital, trabalho e educação. Isto impõe uma prática político-pedagógica que deve ser construída além dos limites da sua formação formal.

A INSTRUMENTALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esta práxis reflexiva, necessária para a formação omnilateral do estudante da EPT, deve resultar na instrumentalização do professor. Deste modo, esta instrumentalização se constitui na construção e no uso de ferramentas de enfrentamento aos insucessos e aos problemas que vão surgindo, ao longo do tempo,

no campo de ação profissional. Como enfatizam Libâneo, Oliveira e Toschi (2017, p. 30), os professores

[...] já não podem ser meros repassadores de informação, mas devem revelar-se investigadores atentos às peculiaridades individuais e socioculturais dos alunos e sensíveis às situações imprevisíveis do ensino, além de participantes ativos e reflexivos na equipe docente, discutindo no grupo suas concepções, práticas e experiências. Esses elementos de um novo profissionalismo do professor levam a postular exigências específicas de formação inicial e continuada.

Nesta direção, as reflexões acerca dos saberes docentes vêm sendo objeto de estudo por pesquisadores que buscam novos conceitos e posturas profissionais capazes de impulsionar a formação (ALVES, 2007). Em conformidade com o pensamento de Santos e Oliveira (2017):

A educação como um todo tem o papel importante na construção e elaboração de uma nova cultura, de uma nova concepção de mundo, sociedade e de comportamento, que pode, também, vir a ser contra hegemônica. Tem papel significativo no processo de reprodução social, na medida em que ocupa espaço social de decisão prática e teórica. Nesse sentido, a organicidade dos intelectuais, não está voltada para a construção de uma vontade coletiva, submissa à vontade do Estado, mas à disseminação de uma nova concepção de mundo. Tal processo requer dos mesmos uma postura de rompimento com uma posição tradicional e a criação de mecanismos que permitam se contrapor as classes dominantes. É urgente a construção de uma visão organizada de mundo que seja articulada com um ato pedagógico e político. Não é uma construção imediata, impositiva, arbitrária. Nesse sentido, o acesso a uma educação formativa, humanista e criadora para às massas é passo fundamental para elaboração de uma nova cultura, de uma nova

hegemonia e de uma nova ordem social (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 524).

De acordo com Freitas (2002), tanto a educação quanto a formação têm sido direcionadas para a atenção à reestruturação produtiva dentro da lógica capitalista. Para ela, a flexibilização proposta nas políticas educacionais visa excluir da academia e da ciência a formação de professor. A autora entende que esta visão transfere a formação de professor para o campo da epistemologia da prática, em contraponto ao movimento dos educadores que buscam uma formação centrada na reflexividade.

Para tanto, torna-se necessário considerar que o processo de construção dos saberes dos professores tem na formação inicial a sua base de apoio e na formação continuada a sua consolidação, constituindo-se a sala de aula não apenas como espaço de ensino, mas também de aprendizagem por parte do professor, ou seja, um espaço rico para o desenvolvimento tanto de práticas formativas como investigativas.

Nesta perspectiva de intervenção estatal por meio de leis que descaracterizam a profissão docente, para Ramos (2017):

Somente, a resistência, alimentada por princípios éticos-políticos, e construída pela práxis social, nos espaços organizados politicamente, e, em nossa ação cotidiana, em especial, como educadores, poderá frear o movimento historicamente regressivo. É, nessa práxis, que as instituições seculares se fizeram uma conquista e um patrimônio social. Nelas, encontra-se a verdadeira legitimidade para se propor e se fazer a política educacional brasileira (RAMOS, 2017, p. 42).

Segundo Machado (2008, p. 11), “[...] a falta de concepções teóricas consistentes e de políticas públicas amplas e contínuas têm caracterizado, historicamente, as iniciativas de formação de docentes especificamente para a EPT, no Brasil”. Todavia, para a autora, atualmente, exige-se um padrão mais elevado em relação à formação de professor para a EPT:

Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem. Instrutores recrutados nas empresas, segundo o padrão de que para ensinar basta saber fazer, apresentam grandes limitações não somente pedagógicas, mas também teóricas com relação às atividades práticas que ensinam. Os professores da Educação Profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho (MACHADO, 2008, p. 15).

Machado (2008, p. 16) entende que a EPT, dentro da perspectiva escolar, é o estudo do “[...] trabalho humano e suas relações com os processos técnicos”. Deste modo, a autora sustenta que a docência da EPT deve tratar “[...] da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a esses processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas” (MACHADO, 2008, p. 16).

Deste modo:

É pressuposto básico que o docente da Educação Profissional seja, essencialmente, um sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação

específica e pedagógica, que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento da sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar (MACHADO, 2008, p. 17).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), a educação é um processo de humanização que remete à instrumentalidade como forma de garantir a finalidade de refletir e encontrar soluções às questões que se impõem cotidianamente. Entretanto, o fazer docente se depara com desafios que necessitam do uso de referencial teórico-metodológico, ético-político e técnico-operativo para serem transpostos. Estas autoras entendem que

[...] é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor na nossa vida). Esses saberes dirigem-se às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se, e criando [...] são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

Destacam ainda que a construção da identidade profissional a partir da formação inicial, da práxis reflexiva e da formação continuada, deve contar com o apoio institucional e ter os elementos imprescindíveis para a construção do processo identitário do docente. Para elas, existe necessidade de reconhecimento da epistemologia da profissão, da incorporação da hermenêutica à

ação, de investimentos no desenvolvimento docente, além de serem reconhecidos como sujeitos ativos no processo de construção e disseminação do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Nesse sentido, para Machado (2008):

O perfil do docente precisa, também, estar alicerçado em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, presentes nas tecnologias e que fundamentam suas opções estéticas e éticas e seu campo de atuação. Precisa, ainda, estar apoiado em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem ler e interpretar a realidade e comunicar-se com ela, habilidades mentais, psicomotoras e de relacionamento humano (MACHADO, 2008, p. 17-18).

Marcelo (2009) pondera que a profissão docente se encontra no limiar de uma nova concepção de docência, onde urge que os profissionais encontrem respostas aos desafios que surgem na educação. Para Cortella (2017, p. 29), é necessário “[...] repensar os fundamentos da articulação entre educação, epistemologia e política, com a finalidade de recolocar o problema desta articulação”.

Para Nóvoa (1992):

A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os atores das decisões, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente. As tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas sobretudo com o controle do campo social docente (NÓVOA, 1992, p. 10).

Frente a esta situação, tanto a formação inicial quanto a continuada devem ir além de aspectos relativos ao conhecimento ou à técnica de ensino, pois os atores do cenário educacional devem problematizar o momento para encontrar formas de levar as políticas educacionais em direção de ultrapassar o atual paradigma socioeconômico. Dessa maneira, sua movimentação tem que ultrapassar os muros da escola para trazer visibilidade para a questão e encontrar o apoio da sociedade que permita reelaborar suas estratégias de ação.

SÍNTESE CONCLUSIVA E NOVAS QUESTÕES

Buscar novos rumos para o processo de formação de professores da EPT implica em resgatar como este vem acontecendo ao longo do tempo no país. Ao longo da história da EPT, o professor dessa modalidade de ensino foi tratado como um trabalhador qualificado por sua experiência, sem, obrigatoriamente, necessitar ter conhecimentos didático-pedagógicos para o exercício da profissão da docência.

A docência, que se originou da ação religiosa, sofreu a influência de diferentes correntes pedagógicas, de acordo com o pensamento dominante de cada época e este fato fez com que as políticas educacionais permitissem avanços e recuos à EPT. Entretanto, na atualidade, esta modalidade de ensino sofre com os reflexos de proposituras que a direcionam para a atenção aos interesses do modo capitalista de produção.

As referências analisadas dos autores envolvidos neste ensaio apontam para o entendimento da ausência de construções teóricas pertinentes e de incentivos para a formação docente, principalmente para os professores da EPT, e que as poucas tentativas de profissionalizar a docência na EPT não foram levadas ao cabo, além da presença de um discurso de flexibilização na educação, observa-se um retrocesso imposto à formação de professores que requer atenção e mobilização por parte dos professores, no sentido de minimizar os efeitos que isto possa trazer à docência.

Ainda, sobre este quadro, pesa a exigência de elevar-se o padrão de formação para os professores da EPT. Todas essas questões devem ser somadas e servir de fundamento para a construção de proposições que ampliem a formação e instrumentalizem os professores para a ação profissional e para a defesa ativa e contextualizada da educação.

São diversas as razões consideradas relevantes para que o professor de EPT cumpra seu papel diante da sociedade e seus estudantes. Dentre essas razões, este ensaio evidencia que o processo de formação do professor de EPT trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experiencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Além disso, é preciso estabelecer uma perspectiva onde:

Este professor deverá estar qualificado não para se subordinar a lógica da inclusão excludente, formando trabalhadores precariamente para o exercício de trabalhos precarizados, mas sim para enfrentá-la, assegurando a todos, independentemente do ponto da cadeia produtiva onde possam se inserir, conhecimentos científicos tecnológicos e sócio históricos que lhe permitam uma inclusão menos subordinada, a par do conhecimento necessário para organizar-se e enfrentar as condições geradoras de sua subordinação (KUENZER, 2010, p. 500).

Por fim, refletir sobre o processo de formação de professores da EPT é essencial, pois a partir disso é possível pensar na formação continuada como caminho para qualificar esta modalidade de ensino. Mesmo reconhecendo que para o professor de EPT existem desafios diários, considera-se a necessidade de um processo de formação que o leve a refletir sobre as questões impostas pelo capitalismo, conhecer os processos educacionais e sociais, numa visão de totalidade, para saber enfrentá-los. “Essa é a primeira dimensão da formação: conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da compreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas” (KUENZER, 2010, p. 500). Com isso, formar pessoas que sejam capazes de encarar as mudanças sociais,

enfrentar a realidade com autonomia e flexibilidade e, dessa forma, acarar os desafios do mundo do trabalho com possibilidades de prosseguir nos estudos.

Esses desafios sugerem outras buscas teóricas e novas análises de novos dados de processos de formação de professores da EPT. Essas considerações aqui situadas são recentes e necessitam ser aprofundadas e melhor validadas em outros trabalhos de pesquisa. Permanece, portanto, a necessidade de futuras pesquisas nessa área. Pesquisas essas que venham a contribuir tanto para ampliar o debate, como para ratificar a necessidade de uma política para a formação de professores da EPT.

Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a06v33n2.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BALD, Volnei André; FASSINI, Edí. **Reforma do Ensino Médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>. Acesso em: 19 out. 2018.

BARROS, Roque Spencer Maciel. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Convívio: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4024/61**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CFE/Especial nº 335/1982**. 1982. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?s_elect_action=&co_obra=58023. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.415/2017**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 04 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 jun. 2023.

CASTRO, Michele Guedes Bredel. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **Movimento: Revista de educação**, n. 4, p. 225-245, 2016. Disponível em: www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/download/280/30. Acesso em: 21 out. 2018.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. A formação de professores para a educação profissional e o notório saber: uma ponte para o passado. In: **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional A produção do conhecimento em educação profissional**, Natal, RN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A8.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

FIORENTINI, Dario; SOUZA JUNIOR, Arlindo José; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro (orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GAUER, Ruth Maria Chittó. **A modernidade portuguesa e a reforma pombalina de 1772**. Porto Alegre: Edipucrs, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo Cortez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 497-518.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2017.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 19 out. 2018.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educ. Soc.** n. 32, v. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DDvbwbkydBpTjC4TwYf4gRB/?lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2023.

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

<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>.

Acesso em: 21 out. 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

NÓVOA, Antônio Sampaio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: SILVA, T. T. (Org.).

Teoria e educação. Porto Alegre/RS: Pannonica, V. 04, 1991.

NÓVOA, Antônio Sampaio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em:

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.

Acesso em: 21 out. 2018.

NÓVOA, Antônio Sampaio. Formação de professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

NÓVOA, Antônio Sampaio. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Rosilene Souza; SALES, Márcea Andrade. Professor leigo: releituras sobre os saberes profissionais na Educação Profissional e Tecnológica. In: Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica: políticas práticas e formação, II, 2015. **Anais...** Salvador: EDUNEB, v. 1. p. 187-200, 2015a.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Educação, Identidade e Profissão Docente. In: PIMENTA, Selma

Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 93-136.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>. Acesso em: 20 out. 2018.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. **História da educação no Brasil**.

Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

SANTOS, Joedson Brito; OLIVEIRA, Angelita Almeida. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no contexto das ações, políticas e programas para o jovem brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 10, n. 3, p. 161-173, 2017. Disponível em:

<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v10i3.31618>. Acesso em: 19 out. 2018.

Recebido em: *Fevereiro/ 2023*.

Aprovado em: *Maior/ 2023*.