

Os Saberes Docentes para a formação de professores da Educação Profissional e Tecnológica

The Knowledge for Teachers Professional Education teacher training and technology

Alessandra Tomé Campos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
alessandra60@hotmail.com

.....

Fernanda Rebeca Araujo da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
prof.fernandarebeca@hotmail.com

.....

Ana Cláudia Ribeiro de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
prof.acsouza@ifam.edu.br

.....

Davi Avelino Leal

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
davileal81@gmail.com

.....

Rosa Oliveira Marins Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
marinsrosa@yahoo.com.br

Resumo

Este estudo tem por objetivo discutir que saberes têm sido evidenciados como necessários à formação docente para o ensino, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para as discussões foram utilizados como referências principais as investigações de Mancebo (2011), Moura (2008), Manfredi (2002) e Machado (2002), as quais apontam que a EPT lida com saberes específicos que precisam ser tratados na formação de professores, tendo em vista as especificidades desta modalidade. O estudo foi organizado em duas seções: a primeira trata do panorama nacional da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica; a segunda aborda os saberes para a docência nesta educação. Os resultados do estudo permitiram apontar alguns saberes como necessários à EPT; bem como considerar que não é possível elencar tais saberes como se fossem estanques, mas sim evidenciá-los como possibilidade de reflexão e aprofundamento de estudo.

Palavras - chave: saberes docentes, educação profissional e tecnológica, formação de professores

Abstract

This study aims to discuss that knowledge have been identified as necessary to teacher training for teaching under the Vocational and Technological Education (VTE). For discussions were the main references of the investigations Mancebo (2011), Moura (2008), Manfredi (2002) and Machado (2002), which show that the VTE deals with specific knowledge that must be addressed in teacher training, in view of the specific characteristics of modality. The study was divided into two sections: the first deals with the national panorama of teacher education for Professional Education and Technology; the second addresses the knowledge for teaching this education. The study results point allowed some knowledge as necessary for VTE; and consider that it is not possible to list such knowledge as if they were tight, but presenting it as a possibility for reflection and study to deepen.

Key words: teachers knowledge, professional and technological education, teacher training.

Introdução

Este estudo se constrói na necessidade de discutir que saberes têm sido evidenciados como necessários à formação docente para o ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A legitimidade da discussão se avoluma pelo previsto na Lei nº 11.892/2008, que Instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, significando um aumento na oferta e tornando cada vez mais contundente a discussão sobre a formação de professores. Esta emergência é observada no decorrer da história da EPT, devido ao silenciamento no âmbito acadêmico-científico (BAPTAGLIN, 2013).

De acordo com o exposto, e a partir das experiências vivenciadas no Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico e no Grupo de Pesquisa GEPROFET¹ do qual fazemos parte como membros, nosso olhar moveu-se para a necessidade de uma problematização acerca de como se tem pensado e efetivado a formação de professores no âmbito dos Institutos Federais (IFs), considerando estas instituições como espaços privilegiados de discussão e formação para o ensino profissional e tecnológico, conforme Pena (2011, p. 106):

[...] as relações da área de EP com a área de Trabalho e Educação e as disputas sobre o *locus* da formação de professores, bem como a ampliação da autonomia dos Institutos Federais para ofertar cursos de licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica para a formação de professores não apenas para a educação profissional, mas também para a educação básica, [...] pressupõe a necessidade de conhecimento mais aprofundado das características da formação de professores para a EP.

O docente de EPT, assim como de noutras modalidades de ensino, mobiliza saberes específicos para a sua atuação. Saberes estes que procuramos evidenciar em meio à “ausência

¹Grupo de Pesquisa de Formação de Professores para o Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM.

de espaços formativos que auxiliem no preparo à docência dos profissionais das *áreas propedêuticas* e principalmente das áreas técnicas que atuam nestes cursos” (BAPTAGLIN, 2013, p. 7710, grifo nosso).

Neste estudo, que está organizado em duas seções, “Panorama Nacional da Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” e “Os saberes para a docência na Educação Profissional e Tecnológica”, moveremos nosso olhar, respectivamente, para abordar os marcos históricos e legislativos até a atualidade na EPT, seguindo para discutir os saberes enquanto construção para docentes para EPT.

Panorama nacional da formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica

Educação e trabalho sempre estiveram nas dimensões relacionais dos seres humanos, no embate entre os aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais influenciando seus modos de viver e produzir (SILVA; MOURÃO, 2013). Na análise do processo histórico da educação profissional no Brasil, tais relações se evidenciam considerando as peculiaridades de cada período e como, em cada um deles, a dicotomia entre teoria e prática foram se estabelecendo.

Iniciaremos o panorama histórico e seus desdobramentos na formação de professores sob a ótica de Manfredi (2002). Para a autora, a história se delineia em três perspectivas: compensatória e assistencialista, a visão da racionalidade técnico-instrumental e a educação tecnológica. Ressaltamos que essas perspectivas aqui apresentadas não estão dissociadas e estanques uma das outras, mas coexistem no decorrer do processo histórico enredado nas demandas econômicas e políticas.

[...] *numa perspectiva compensatória e assistencialista*, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas centradas na *racionalidade técnico-instrumental*, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela ideia de uma *educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos*. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A educação profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes a grupos populares (MANFREDI, 2002, p. 57, grifos do autor).

No período colonial, sob a economia agroindustrial as relações de trabalho se diferiam entre manual e intelectual, construindo a representação de que os trabalhos que exigem esforço físico estariam destinados aos pobres e escravos. O início do sistema educacional no Império fora focalizado na educação superior, aos membros da elite, mas, “o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.” (MANFREDI, 2002, p. 75).

No Brasil, a Educação Profissional (EP) inicia-se dentro de uma perspectiva compensatória e assistencialista (BAPTAGLIN, 2013), com o Decreto 7.566 em 23 de setembro de 1909, assinado pelo presidente Nilo Peçanha, por meio do qual são criadas 19 “Escolas de

Aprendizes Artífices” subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio.

Entre as camadas humildes [...] difundiu-se o aprender-fazendo: extramuros da escola, na luta pela sobrevivência, adquiriam-se rudimento necessários para garantir a subsistência e para produzir os papéis que lhes eram reservados na sociedade. Em alguns casos, esse aprender-fazendo engastava-se em vínculos menos formais, envolvendo uma formação claramente contratada entre os mestres e aprendizes; era normal em particular a aprendizagem de habilidades, ofícios e primeiras letras. Nessa situação, alargava-se o campo educacional, mais se empobrecia a instrução escolar (BARATO, 2002, p. 140).

Não obstante, as ofertas das instituições de educação profissional estavam ligadas às demandas econômicas, representadas pela sua clientela que “era constituída de órfãos e desvalidos”, o que as fazia serem vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”, possuindo caráter popular (MANFREDI, 2002, p. 77).

Na República Velha, novas configurações econômicas lançam sobre a Educação Profissional um caráter de qualificação para o mercado, sobrepondo-se à perspectiva assistencialista, abrindo-se a um novo perfil de aluno: os pertencentes dos setores populares urbanos, futuros trabalhadores assalariados.

No decorrer da Era Vargas, as necessidades do mercado em crescente industrialização, em detrimento da produção artesanal, fizeram emergir demandas específicas, que voltam os olhos para a formação profissional numa perspectiva da racionalidade técnica-instrumental, na formação de mão-de-obra. Em 1937, foi promulgada a nova Constituição Brasileira que trata pela primeira vez do ensino técnico, profissional e industrial. É assinada a Lei 378, que transforma as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus, marcando a apropriação do Estado da instrução, outrora delegada à família.

Após o Estado Novo, alguns marcos legislativos nos ajudam a compreender como se construiu a EP até sua denominação atual como EPT (Educação Profissional e Tecnológica), como apresentados no quadro abaixo:

Período	Marcos Históricos
1956 - 1961	O governo de Juscelino Kubitschek marca o aprofundamento da relação entre Estado e economia. O objetivo é formar profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país.
1959	As Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão.
1971	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau compulsoriamente. Um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência
1996	Em 20 de novembro, a Lei 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB) dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo próprio
1997	O Decreto 2.208 regulamenta a educação profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep).
2006	É lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia
2007	Lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Até 2010 serão 354 unidades. O Decreto 6.302 institui o Programa Brasil Profissionalizado. É lançado o

	Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.
2008	Articulação para criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Tabela 1: Linha do tempo da Educação Profissional e Tecnológica

Fonte: Adaptado de MEC (2009)

Neste contexto, emerge a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a qual, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, integra-se aos diferentes níveis e modalidades às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (art. 39).

De lá para cá, nos seus pouco mais de 100 anos no movimento social, econômico e político da atualidade, observa-se um investimento sem precedentes no Ensino Profissional e Tecnológico, evidenciado no pouco mais de um bilhão de reais investidos na expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica mediante a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. (BRASIL, 2008). Abrangendo, conforme alteração da Lei nº 11.741/2008: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

Na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica temos: Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades (25 Escolas Técnicas), Centros Federais de Educação Tecnológica (2 CEFETs), Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (38 IFET e 356 Campi) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná. (BAPTAGLIN, 2012).

O horizonte que se apresenta hoje é de constante crescimento, de intensificação dos debates e dos desafios latentes. Do ponto de vista econômico, os investimentos tendem a expandir-se sob as atuais inovações tecnológicas que inauguraram novos modos de viver e de produzir do século XXI. Nesse contexto, surge a necessidade de efetivar uma “educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos”. (MANFREDI, 2002, p. 57). Neste ponto, Mancebo (2002, p. 70), afirma:

Na realidade, todo um novo cotidiano vem construindo-se nas universidades, que reflete as transformações por que passa nossa sociedade de forma geral – e, mais especificamente, as que foram introduzidas no mundo do trabalho –, modificações carreadas pelo avanço das tecnologias da informação e pelo processo mais geral de mundialização do capital e do papel estratégico que a produção de conhecimento desempenha nesse processo. Assim, o trabalho docente e sua produção – ou sua produtividade – ganham um novo caráter, que precisa ser cuidadosamente analisado.

Essa afirmação dialoga com Moura (2008), fazendo-nos pensar em formação de professores que considerem todas essas modificações ditadas pela flexibilidade, volatilidade e efemeridade do mercado e das relações sociais, sem, contudo, fechar-se na esfera mercadológica, exigindo uma formação para além da força de trabalho, resgatando subjetividade e formação humana. Estes são alguns dos desafios postos na formação de professores da EPT e na consolidação de uma docência específica, os quais discutiremos na seção seguinte.

Os saberes para a docência na formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica

De acordo com Machado (2008), a EPT tem vivido inúmeros desafios, os quais ampliaram suas dimensões a partir de 2005, com medidas de expansão governamental. O ponto

destacado pela autora é a formação de professores, o que foi explicitado por Pena (2011) como ainda sendo tema lacunar nas pesquisas brasileiras.

Em particular, quando se trata dessa formação, as relações entre educação e mundo do trabalho devem convergir com as concepções sobre o tipo de pessoa que se quer formar e o modelo de sociedade que se deseja. De acordo com Moura (2008, p. 26-27),

[...] a concepção de homem é radicalmente diferente da requerida pela lógica da globalização econômica, de forma que os processos educativos estruturados a partir desse referencial (de participação social) deverão contribuir para a formação de cidadãos emancipados capazes de participar politicamente como sujeitos nas esferas públicas e privada, em função de transformações que apontem na direção de melhorias coletivas e, portanto, de uma sociedade justa.

Neste sentido, o autor atesta uma incongruência entre esta sociedade almejada, e que está em alguns discursos das secretarias/ministério da educação, em contraponto às demandas socioeconômicas e o contexto real da docência em EPT, “porque, de um lado, determinado grupo caminha baseado, exclusivamente, nas leis de mercado, enquanto outros se preocupam em implementar programas e políticas voltadas para o desenvolvimento centrado na melhoria da qualidade de vida do povo” . (MOURA, 2008, p.37).

Concordando com esta ideia, Barato (2002, p. 150 e 151) apregoa que “é preocupante que a educação de técnicas possa ficar entregue aos caprichos do mercado. Há, nesse caso, um pseudo-humanismo que acha que uma boa educação geral resolve problemas de desqualificação.”

Moura (2008) então suscita as características sociais envolvidas, na qual a ciência, a tecnologia, o trabalho e as questões da natureza encontram-se em pauta guiadas sob a égide de uma racionalidade técnica. Porém, estabelece o desafio da construção de uma sociedade no qual estes aspectos estejam submetidos a uma racionalidade ética, no qual o homem seria concebido de forma integral, sendo sujeito histórico e autônomo diante da histórica e não como capital humano. Há que se acrescentar que a busca por indivíduos autônomos e capazes de gerar soluções também é uma busca atual do mercado.

Sob a ótica da melhoria da qualidade de vida do povo, de “cidadãos emancipados”, deve-se pensar na formação de professores cada vez mais afastada da mera transmissão de conteúdos e técnicas.

A formação e a capacitação devem, portanto, ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Evidentemente, esses aspectos continuarão sendo importantes, mas o objetivo macro é mais ambicioso e deve privilegiar a formação no âmbito das políticas públicas do país, principalmente as educacionais, numa perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente, de modo que se deve priorizar mais o ser humano do que, simplesmente, as relações de mercado e o fortalecimento da economia. (MOURA, 2008, p. 30).

O panorama histórico da EPT evidencia instabilidade nas políticas de formação “provisórias, emergenciais ou especiais, caracterizadas pela transitoriedade e precariedade emergenciais” (MOURA, 2008, p. 32). Resultando na inserção de diversos profissionais que inauguram na carreira com o mínimo de suporte teórico-prático dos saberes necessários à docência. Faz-se necessário ter clareza dessas questões: Por que, para quem, para que a EPT? A partir delas, podemos inferir em políticas e práticas de formações de professores que estejam em consonância com os objetivos e rumos da própria EPT.

Na formação de professores, Moura (2008) elenca os seguintes aspectos como imprescindíveis na construção de saberes da docência: questões didático-político-pedagógicas, a função social da EPT, o papel do docente, as relações ensino-pesquisa e a discussão política.

Tais aspectos se efetivam mediante quatro espaços: atividades escolares propriamente ditas; interação com o entorno escolar; espaços de (re) inserção laboral; orientação pedagógica e profissional. Cada um destes é importante na futura atuação do professor no momento de seu planejamento quando este considerar as diversas especificidades de maneira interdisciplinar. A unidade ensino-pesquisa é bem enfatizada na perspectiva do trabalho individual e coletivo, uma vez que esta permite visualizar o desenvolvimento da autonomia do professor que se forma na capacidade de aprender a aprender (MOURA, 2008).

Contribuindo com o debate, Barato (2002) traz à tona a histórica dissociação entre teoria e prática alimentada por fatores de valores sociais, econômicos e políticos, no qual à elite, era conferida educação literária, e aos filhos dos trabalhadores comuns, educação voltada para o trabalho braçal. O reflexo dessa visão foi sentido na pretensa separação entre teoria e prática, entre os aspectos propedêuticos e técnicos do saber sistematizado:

A precedência do termo teoria no par teoria & prática não é gratuita. Apesar de não corresponder historicamente ao modo pelo qual o conhecimento é elaborado no plano individual e social, o citado par acaba orientando decisões didáticas no campo da educação profissional (BARATO, 2002, p. 143).

Barato (2002) preconiza a técnica como um saber, no qual a prática não se sobrepõe à teoria e vice-versa, mas são imbricadas no processo de construção saber técnico, composto pelos seguintes elementos: informação, conhecimento e desempenho, conforme ilustrado na figura abaixo:

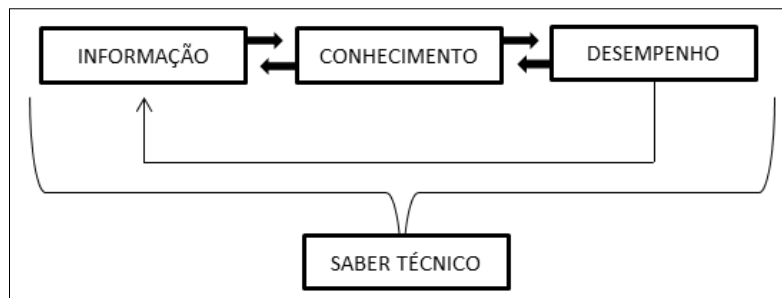


Figura 1: Esquema sintético do saber técnico
Fonte: Barato (2002, p. 148)

Pensar a formação de professores seria um esforço, primeiramente, de revestir epistemologicamente a unicidade teoria e prática no seu diálogo, evitando o subjugamento de uma em relação à outra.

Um dos caminhos para a não dissociação entre teoria e prática na formação de professores é alocar essas discussões no contexto de atuação profissional de cada professor, pois não há como desvinculá-lo dos aspectos institucionais, os quais são constituintes do seu fazer docente, pois conforme Mancebo (2009, p. 207-208),

[...] por um lado, o docente é configurado como trabalhador de um sistema produtivo, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e

conhecimento científico” –, fundamental na dinâmica do novo funcionamento sócio produtivo, também é afetado.

Situar as práticas de formação no contexto de atuação do professor pode proporcionar condições deste fazer uso dos conhecimentos construídos em situações específicas e diversas. Como preconizado por Mancebo (MANCEBO, 2009, p. 233),

[...] o mais importante é a passagem de um regime no qual predomine um tipo de relação pedagógica (seja ela transmissiva ou construtivista) para um regime em que se articulem diferentes tipos de relação, em razão de demandas próprias de cada contexto, as quais o professor tenha condições teórico-práticas de enfrentar.

Em particular, quando se trata da formação de professores, as relações entre educação e mundo do trabalho devem convergir para concepções sobre o tipo de pessoa que se quer formar e o modelo de sociedade que se deseja. Assim, entendemos, conforme questionamento de Moura (2008), que é preciso questionar: o que é exigido, dentro de uma determinada concepção de sociedade, homem e educação, ao docente da EPT? Quais os saberes necessários? As respostas podem contribuir para novos encaminhamentos e ações que, de fato, contribuam para a formação de professores da EPT.

Considerações Finais

Retomando as discussões empreendidas, percebemos que a Educação Profissional e Tecnológica mobiliza saberes específicos, por seu caráter multifacetado ao abranger diversos públicos de professores e alunos, e por isso atende a diferentes objetivos.

Ao olhar para a história, compreendemos que os saberes para a docência da EPT estão intimamente relacionados ao projeto de sociedade que se procura efetivar nos diversos momentos históricos ligados aos aspectos econômicos, políticos, culturais e sociais.

Considerando essa dinâmica de construção, foi desafiador perceber que não havia como elencarmos os saberes como se fossem estanques. Todavia, as discussões trazidas pelos autores, permitiram evidenciar aspectos importantes a respeito de saberes da formação docente para a EPT, como: valorização da formação humana integral; diálogo com a sociedade com vistas à qualidade de vida; conhecimento do mundo do trabalho, de questões técnicas específicas; diálogo com o pensar e o fazer pedagógico, convergindo para a superação da dicotomia entre a teoria e a prática e a capacidade de reflexão sobre a prática.

Ainda é importante dizer que, neste estudo, consideramos o desafio de pensar/efetivar a formação de professores para a EPT, entendendo esta como um movimento de reflexão constante. Nesse aspecto, podemos afirmar que o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) tem se mostrado espaço privilegiado para ampliar as discussões e desenvolver ações centradas naquela formação.

Agradecimentos e apoios

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), pelo apoio para realizar este estudo.

Referências

- BARATO, J. N. **Escritos sobre tecnologia educacional e educação profissional**. São Paulo: SENAC, 2002.
- BAPTAGLIN, L. A. A educação profissional e tecnológica e a aprendizagem da docência: o que está sendo pesquisado nas produções acadêmico-científicas. In: Congresso de Nacional de Educação, 11. **Anais... EDUCERE**. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/7518_4366.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Brasília, DF, 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.
- MACHADO, L. R. S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Revista Educação Social**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 689-704, jul.-set. 2011.
- MANCEBO, D. **Tecnologia na Educação: uma questão de transformação ou de formação**. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MEC. Ministério da Educação. **Linha do Tempo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. 2009**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/linha.pdf>>. Acesso em: 24 out.2014.
- MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília/MEC/SETEC, v. 1, n. 1, jun. 2008.
- PENA, G. A. C. Formação docente e aprendizagem da docência: um olhar sobre a educação profissional. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 98-118, jan./jun. 2011.
- SILVA, V. R.; MOURÃO, A R B . A Educação Profissional nas Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. In: MOURÃO, A R B. et al. (Org.). **A Educação Profissional na Região Norte: reflexões e críticas**. Manaus: EDUA, 2013. p. 15-64.