

**PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES
NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOCENTE**

Samara Yonete de Paiva | Ana Lúcia Sarmiento Henrique

RESUMO

Este artigo é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada Professor Bacharel na Educação Profissional: constituição de seus saberes e identidade profissional da docência. Buscou apresentar estudos e reflexões sobre saberes necessários ao professor bacharel que atua na Educação Profissional (EP). O estudo foi realizado através de revisão bibliográfica em obras de autores como Freire (1991), Tardif (2014), Pimenta (2005), Kuenzer (2008), Machado (2013) e Moura (2014). Apontamos mudanças nas concepções de EP e de formação de professores dessa área. Assinalamos que a (não)formação de professores para a EP pode ter causa na própria legislação. Apontamos também que os professores bacharéis que atuam na Educação Profissional têm a reflexão sobre sua prática prejudicada pela privação do contato com os saberes pedagógicos durante a sua formação. Por fim, indicamos a pretensão de continuar com os estudos e discussões sobre os saberes necessários à atuação dos professores na EP, procurando entender também os sentidos e a valoração que os profissionais docentes dão a esses conhecimentos.

Palavras-chave: Saberes docentes. Educação Profissional. Professor bacharel. Formação de professores.

PROFESSOR BACHAREL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: SABERES NECESSÁRIOS À ATUAÇÃO DOCENTE

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado, que estamos iniciando, intitulada **Professor Bacharel na Educação Profissional: constituição de seus saberes e identidade profissional da docência**, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. O tema norteador do estudo é a constituição dos saberes e a formação da identidade profissional do professor bacharel que atua na educação profissional, orientando-nos pelos questionamentos de como esse professor constrói e valoriza os saberes necessários à prática docente e de como se dá a constituição de sua identidade profissional da docência. A opção metodológica para a pesquisa foi a qualitativa, usando como técnicas de coleta a pesquisa documental-bibliográfica e as (auto)narrativas dos professores investigados (RABELO, 2011).

Neste texto, especificamente, procuramos evidenciar apontamentos iniciais sobre saberes docentes necessários à prática pedagógica dos professores da Educação Profissional. E, para isso, utilizamo-nos de uma revisão bibliográfica em obras de autores que são referências no estudo dos chamados Saberes Docentes, como Freire (1991), Tardif (2014) e Pimenta (2005), e no estudo na área de Formação de Professores para a Educação Profissional, como Kuenzer

(2008), Machado (2013) e Moura (2014). Para tratar desse assunto, buscamos fazer uma contextualização baseada nas mudanças sociais, econômicas e culturais causadas pelo processo de globalização e as consequentes mudanças nos campos da educação e do mundo do trabalho. Outro assunto abordado antes da discussão principal é o quadro da (não)formação de professores para a área de educação profissional em nosso país.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Desde a década de 1970, o processo de globalização produz mudanças profundas na organização econômica, social e cultural em grande parte dos países. O mundo do trabalho e, conseqüentemente, a educação seguem o mesmo caminho. Com a transição entre hegemonias de paradigmas no âmbito da organização e gestão do trabalho, mudam também as concepções relacionadas à Educação Profissional.

Acordo com Moura (2014, p.93)

A pedagogia do capital agora é mais ampla, pois o regime de acumulação flexível ou toyotismo, sucessor do taylorismo-fordismo, saiu da fábrica e está presente em todos os espaços de sociabilidade humana na atual sociedade neoliberal. A exacerbação das contradições entre capital e trabalho engendradas pela acumulação flexível também ampliam as possibilidades de adesão, de consentimento ou de resistência contra-hegemônica ao capital.

Neste cenário, a educação profissional carece de lugar especial e novos desafios são lançados àqueles que se ocupam com esse campo da educação. Destaque especial cabe ao papel dos professores da educação profissional, que necessitam atuar tendo em vista o novo modelo.

Damos, aqui, uma pausa nas discussões principais para elucidar que, ao longo do texto, sempre que recorrermos a expressões que remetam a uma adequação do trabalhador, da EP, do professor, etc. ao novo modelo de gestão e organização do trabalho, não estamos nos referindo às ideias de empregabilidade ou de subordinação da educação profissional ao processo de

reprodução do capital. Ao contrário, nos ligamos ao referencial contrahegemônico, em que as concepções de ser humano e de sociedade se opõem à lógica do capital e em que se busca uma educação profissional emancipatória, capaz de formar verdadeiros cidadãos.

Corroboramos com Kuenzer (2011) quando afirma que a substituição da fragmentação taylorista-fordista por procedimentos que demandam conhecimentos da totalidade do trabalho, amplia a possibilidade de participação, de decisão e de controle do próprio trabalho e, por consequência, exige trabalhadores com sólida base educacional geral a partir da qual se construirá uma formação profissional densa e continuada.

Para isto, é imprescindível que se discuta também uma nova concepção de formação que possibilite aos professores da educação profissional “criar situações de aprendizagem nas quais o jovem desenvolva a capacidade de trabalhar intelectualmente, a partir do que se capacita para enfrentar as situações da prática social e do trabalho.” (KUENZER, 2008, p.28).

Feitas essas considerações iniciais, discutiremos, em seguida, alguns aspectos relacionados à (não)formação dos professores que atuam na educação profissional.

3 QUADRO DE (NÃO)FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996, afirma que, para atuar na educação básica, a formação docente deve ocorrer em cursos de licenciatura. Já a formação para a docência para o ensino superior, segundo a referida Lei, deve ocorrer em cursos de pós-graduação “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, a formação para a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não vem explicitamente delimitada na Lei de Diretrizes e Bases.

Contudo, essa formação para os professores da EPT vem explicitamente elencada no artigo 4o da Resolução nº 1, de 27 de março de 2008, que define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22, da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB. O texto da regulamentação afirma que esses docentes devem ser:

- I – habilitados em cursos de licenciatura plena e em Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;
- II – pós-graduados em cursos de especialização para formação de docentes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, estruturados por área de habilitação profissional;
- III – graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de Nível médio. (BRASIL 2008, p.1).

O que vemos assinalado na letra da norma é que a pós-graduação *stricto sensu* se configura como uma exigência para a atuação do bacharel ou tecnólogo como professor da educação profissional e tecnológica.

Porém, a Resolução no 1 do CNE, de 27 de março de 2008, que regulamenta a Lei citada anteriormente, abre a possibilidade dos bacharéis e tecnólogos integrarem o magistério da educação básica sem preencherem os requisitos elencados acima.

Conforme a citada Resolução,

[...] Art. 7º Excepcionalmente, podem ser considerados docentes integrantes do magistério da Educação Básica, para efeito da destinação de recursos nos termos do artigo 22 da Lei nº 11.494/2007:

III – no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio:
a) os graduados bacharéis e tecnólogos que, na falta de licenciados, recebem autorização do órgão competente de cada sistema, em caráter precário e provisório, para exercer a docência e aos quais se proporcione formação pedagógica em serviço; [...]

É amparando-se nesta regulamentação, que a maioria dos concursos docentes para preencher o quadro de vagas dos Institutos Federais acontece, sem a exigência do diploma de mestrado ou doutorado para os graduados bacharéis e tecnólogos. Porém, cabe-nos esclarecer que a regulamentação abre essa possibilidade excepcional para os professores que irão atuar no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, mas os concursados, na prática, terminam atuando também nos cursos superiores de tecnologia, já que ingressam na carreira de professor do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT). Sobre esses concursos, afirmam Souza e Nascimento (2013, p. 416)

Outrossim, não se faz necessária, entre os critérios de seleção, a formação específica para EPT. Sobrepõe-se a esse conhecimento o domínio dos conteúdos específicos da área de formação, avaliado por uma prova escrita e uma aula prática, além de uma pontuação dada à titulação que atesta as experiências do candidato como pesquisador (especialista, mestre ou doutor) e como profissional docente.

Na prática, o único momento que se prestaria a aferir os conhecimentos pedagógicos/metodológicos dos candidatos a professores da EP nos institutos federais seria a aula prática. Contudo, percebemos que este espaço se configura como insuficiente para verificar os conhecimentos dos futuros docentes sobre propostas pedagógicas, currículo, avaliações, metodologias e demais elementos que fazem parte do contexto do processo ensino-aprendizagem e dos saberes pedagógicos característicos da profissão docente.

Ainda utilizando o exemplo da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nos IFs encontramos um ambiente onde é fácil perceber as especificidades e singularidades que caracterizam a docência na EP. Nessas Instituições, o corpo docente das disciplinas técnicas dos cursos técnicos integrados de nível médio, das licenciaturas, dos cursos de tecnologia e das engenharias, é composto, em sua maioria, por profissionais com formação de nível superior nas mais diversas áreas, como engenharia, administração, medicina, dentre outros. Boa parte desses profissionais possui qualificação *stricto sensu*, também, na área de sua formação superior. Eles trabalham como professores com base nos conhecimentos do conteúdo específico de sua formação, sem referências pedagógicas nos seus percursos formativos.

Em Souza e Nascimento (2013, p. 416) podemos observar que sobre uma formação específica em Educação Profissional e Tecnológica sobrepõe-se o domínio dos conteúdos específicos da área de formação no bacharelado.

Ainda levando em consideração as argumentações de Souza e Nascimento

Podemos inferir que a falta de uma fundamentação teórica e prática que oriente o exercício da docência como ocorre nos cursos de licenciatura, traz certos entraves e dificuldades para os bacharéis professores no seu desenvolvimento na profissão docente. (SOUZA; NASCIMENTO, 2013, P. 416).

Muitos professores que atuam nas disciplinas específicas na área da EP, muitas vezes, fundamentados no senso comum e na falta de exigibilidade legal de uma formação específica para a prática pedagógica, supervalorizam os conhecimentos e experiências originários da área de formação inicial e dão pouca ou nenhuma valoração aos saberes pedagógicos. Seguindo essa lógica, por exemplo, muitos desses profissionais acreditam que, para ensinar a disciplina de Estratégia Empresarial basta ser um bom administrador de empresas; para assumir a disciplina

de Eletrônica Analógica, um bom engenheiro elétrico; para lecionar a disciplina de Lógica e Algoritmos, um bom analista de sistemas e assim por diante.

Partindo dessas reflexões, podemos vislumbrar alguns aspectos importantes que devem ser considerados quando da elaboração dos programas de formação de professores para a educação Profissional.

Kuenzer (2008, p. 31-33), referindo-se ao professor de EP, afirma que ele

Deve conhecer o mundo do trabalho sem ingenuidade, a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais produtivas; [...] exigir que se tenha clareza a respeito de qual educação profissional se está falando, uma vez que ela atende a diversos níveis, da básica à científico-tecnológica de alto nível [...] e a existência de conhecimentos, elaborados através de pesquisas realizadas nas últimas décadas que permitem configurar uma pedagogia do trabalho adequada ao caso brasileiro, a ser considerada na elaboração dos programas de formação de professores de educação profissional.

Além do entrave da não exigência legal de uma formação específica para a prática pedagógica, deve ser levado em consideração, quando falamos da atuação de professores sem formação pedagógica inicial para atuação na EP, o apego a algumas crenças propagadas pelo senso comum. A primeira delas, e talvez a mais nociva, é a que já vimos debatendo – basta conhecer o conteúdo da disciplina para ser professor. Aliada a isso, há ainda o mito de que ensinar é apenas uma questão de talento. Outra crença dificultadora do processo é a que diz bastar a experiência, ou seja, ensinar se aprende na prática, com acertos e erros.

Não queremos desmerecer aqui o saber experimental, que ocupa, sem dúvida, lugar importante na formação para a docência. Só queremos enfatizar que ele não pode representar a totalidade do saber docente.

Como observa Moura (2014, p.96)

Evidentemente, os aspectos relacionados ao saber fazer são e continuarão sendo importantes, mas, [...], o objetivo macro que se propõe é mais ambicioso e privilegia a formação docente em uma perspectiva contra-hegemônica e, portanto, de homens e mulheres competentes tecnicamente e que possam atuar intencionalmente na formação de outros homens e de outras mulheres, orientados pelo fim de contribuir para a superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente.

Pelo que vimos anteriormente, desafiador é o quadro que se apresenta quando o assunto é a formação inicial e continuada de professores para a Educação Profissional. Ao projeto societário brasileiro hegemônico, parece interessar que o atual quadro de (não) formação de professores para a EP permaneça inalterado. Ao contrário, numa perspectiva contrahegemônica, se faz necessário outro tipo de formação, baseada nos princípios que norteiam a formação humana integral e emancipatória. É esse tipo de formação que defendemos para os docentes da Educação Profissional.

Diante disso, nos perguntamos sobre quais saberes são necessários aos docentes dessa área da educação para que atuem na direção da formação humana e integral.

4 OS SABERES DOCENTES E O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Geralmente, os professores que têm sua formação inicial no bacharelado e que atuam em cursos da mesma área de sua formação, em algum momento do seu desenvolvimento profissional são atraídos, de alguma forma, para a carreira docente. Infere-se que esses professores não escolheram sua formação inicial como bacharéis querendo, *a priori*, ingressar na carreira do

magistério e, por isso, em poucos casos, estes professores passam por um estágio de formação que traga algum conhecimento pedagógico básico.

Segundo Freire (1991, p.58)

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

A construção da identidade de um professor, especialmente daquele que não teve sua formação inicial voltada à prática pedagógica, é bastante complexa. Esses educadores se veem às voltas com a busca de uma formação no próprio fazer pedagógico, com os educandos, com outros docentes etc.

Tardif (2014, p. 11) nos diz que não podemos falar sobre o saber relacionado a qualquer profissão sem relacionar com o contexto do trabalho. “Saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.”

Para esse autor,

A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais (TARDIF, 2014, P. 36).

Na mesma obra, o autor nos apresenta um modelo tipológico para identificar e classificar os saberes dos docentes, que seriam constituídos pelos saberes pessoais, pelos saberes provenientes da formação escolar anterior, pelos saberes provenientes da formação profissional para o magistério e pelos saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.

Os saberes pessoais são provenientes das interações com a família, da educação no sentido *latu*, do ambiente de vida, etc. São integrados ao trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária.

Os saberes provenientes da formação escolar anterior têm como fontes sociais de aquisição a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc. São integrados ao trabalho docente pela formação e pela socialização pré-profissionais.

Os saberes provenientes da formação profissional para o magistério são adquiridos nos estabelecimentos de formação de professores, nos estágios, etc. São integrados ao trabalho docente pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

Os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho são advindos dos programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, etc. e são integrados ao trabalho docente pela utilização dessas ferramentas no próprio fazer do professor;

Por fim, os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, que são adquiridos através da prática do ofício na escola e na sala de aula, pela experiência dos pares, etc. São integrados ao trabalho docente pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Tardif (2014) ainda evidencia que os saberes acima elencados, de fato, são utilizados em sua totalidade pelos professores no contexto do seu saber pedagógico. Além disso, destaca a natureza social desses saberes, ou seja, sua produção não individual e de certo modo externa.

Destacamos que, no caso do professor bacharel que atua na educação profissional, fica a lacuna dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, pois eles são

adquiridos em etapas de formação pelas quais o bacharel docente não passa, como os cursos de licenciatura e os estágios de docência.

Podemos inferir, portanto, que a falta de integração dos saberes provenientes da formação profissional para o magistério, no exercício da docência do professor bacharel, pode gerar entraves e dificuldades.

Continuando a discussão sobre os saberes necessários à profissão docente, consideramos pertinentes as elaborações de PIMENTA (2005, p.8), para quem

O saber do professor se fundamenta na tríade saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência. É na mobilização dessa tríade que os professores desenvolvem a capacidade de investigar a própria atividade e, a partir dela, constituírem e transformarem seus saberes-fazerem docentes.

No que tange aos saberes da área específica, a autora afirma que o professor encontra o referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse suporte no seu processo de desenvolvimento integral.

No que se refere aos saberes da experiência, Pimenta (2005) atesta que nasce da experiência acumulada no espaço da docência de cada professor e com a prática, na tentativa de superação dos problemas cotidianos.

No que se refere aos saberes pedagógicos, a autora diz que é onde se encontra o referencial para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino. Esses saberes devem considerar a prática social como ponto de partida e ponto de chegada.

Pimenta (2005) ressalta, ainda, que os saberes pedagógicos se produzem na ação. Em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, os professores podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas. Nesse sentido, a especificidade da formação pedagógica, tanto inicial quanto continuada, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. Essas afirmações corroboram com as ideias de Freire (1991) quando ele trata do fazer educador “na prática e na reflexão sobre a prática”. Podemos adicionar a essas ponderações que esse pensar sobre a própria prática exige do educador conhecimentos pedagógicos, caso contrário, a reflexão se efetivaria apenas a partir do senso comum.

Entendemos que o professor bacharel que atua na EP tem a reflexão sobre sua prática dificultada pela falta dos saberes pedagógicos e, dessa forma, corre o risco de reproduzir modelos aprendidos e conformados nos saberes pessoais provenientes das interações com a família, construídos na sua história de vida (TARDIF, 2014).

Levando em consideração as discussões sobre os saberes necessários aos professores bacharéis que atuam na EP, questionamo-nos como se dá ou se dará a aquisição dos saberes docentes provenientes da formação para o magistério (TARDIF, 2014), ou pedagógicos (PIMENTA, 2005)? Qual a valoração que esse profissional dá a esses saberes? Essas são perguntas que deixamos para o transcorrer da pesquisa.

O que pretendemos deixar clara é a ideia de que o professor é sujeito do conhecimento e tem direito de pensar a sua própria formação. Logo, na pesquisa que estamos iniciando, pretendemos dar vez e voz aos próprios sujeitos pesquisados para que possam opinar sobre os saberes essenciais à formação docente e sobre a valoração que dão a esses saberes. Segundo Tardif (2014, p. 230),

É absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores. Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto

é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Desta maneira, entendendo como (TARDIF, 2014), o professor como um ator subjetivo que dá significados à sua própria prática, destacamos as narrativas do próprio sujeito como técnica de coleta de dados do projeto.

Entendemos, também, ser adequada a escolha das (auto)narrativas como técnica por elas nos aproximarem do cotidiano escolar, no sentido de estarmos nos aproximando do fazer docente, que é organizado de forma narrativa.

Rabelo afirma que

A análise narrativa insere-se nos campos de investigação educacional com grande força, por possibilitar a compreensão das práticas, motivações e escolhas que são amplamente calcadas na experiência humana. A escola, como instituição, está cheia de complexidade, tendo sua base constituída no seio das instituições sociais, mas sendo composta por indivíduos que contribuem para a continuidade da mesma. É preciso entender as escolhas pessoais para poder compreender mais acerca da escola e da atividade educacional (RABELO, 2011, P. 184).

Valendo-se do fato que o professor é o principal sujeito de transformação e conscientização do seu papel, entendemos que as (auto)narrativas podem abrir espaço para um repensar da sua prática de ensino e se configurar como um elemento formativo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou apresentar estudos e reflexões sobre saberes necessários ao professor bacharel que atua na educação profissional.

A análise dessa temática colocou em evidência que as mudanças no mundo do trabalho e na educação trazem consigo uma mudança também nas concepções relacionadas à Educação Profissional e, conseqüentemente, sobre a formação de professores dessa área.

Também, pudemos concluir que o quadro de (não) formação de professores para a EP pode ser explicado, em parte, pela falta de exigência legal da formação específica ou da formação para a prática pedagógica. Entendemos que, se esses profissionais forem privados do contato com aqueles saberes que são basilares para trabalhar os conhecimentos enquanto processo de ensino terão sua práxis dificultada.

Cabe-nos destacar também o estreito relacionamento entre os saberes elencados como necessários à prática docente na EP e o contexto de vida e trabalho dos professores e que os professores bacharéis que atuam nessa área têm a reflexão sobre sua prática dificultada pela falta dos saberes pedagógicos.

Finalmente, mas não finalizando, deixamos claro que o caminho para o entendimento sobre quais os conhecimentos necessários à atuação dos professores na Educação Profissional ainda se mostra como campo fértil para novas pesquisas e que pretendemos continuar com os estudos e discussões nesse sentido, procurando entender também os sentidos e a valoração que os profissionais docentes dão a esses saberes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14/01/2015.

BRASIL. **Resolução no 1 de 27 de março de 2008,** que define os profissionais do magistério, para efeitos da aplicação do artigo 22 da Lei no 11.494/2007. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/17/pdf>>. Acesso em: 02/01/2015.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

KUENZER, A. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: INEP. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica:** perspectivas históricas e desafios contemporâneos. Educação Superior em Debate, v. 8, set. 2008. Brasília: Inep.

_____. **Formação de professores para o ensino médio:** velhos problemas, novos desafios. In: Educ. Soc., Campinas, v. 32. N. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01/06/2015.

MACHADO, L.R.B. de S. Formação de Professores Para a Educação Profissional e Tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, D.H (Org.) **Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 347-362.

MOURA, D.H. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional.** In: Coleção Formação Pedagógica, Curitiba, IFPR-EAD, v. 03.

OLIVEIRA, M.R.N.S. A Pesquisa sobre a formação de Professores para a Educação Profissional. In: MOURA, D.H (Org.) **Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 77-106.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo (SP): Cortez, 2005.

RABELO, A. O. A Importância da Investigação Narrativa na Educação. Educação e Sociedade: **Revista de Ciência da Educação,** Campinas, V. 32, n. 114, p. 171-188, jan.-mar. 2011.

SOUZA, A. L. L de. **Formação Inicial e Continuada de Professores para Educação Profissional:** a política e a produção do conhecimento para emancipação. In: MOURA, D.H (Org.) Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 385-407.

SOUZA, F.C.S.; NASCIMENTO, V.S.O. Bacharéis Professores: um perfil docente em expansão na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. In: MOURA, D.H (Org.) **Produção do conhecimento, Políticas Públicas e Formação Docente em Educação Profissional**. Campinas, SP Mercado de Letras: 2013. p. 409-434.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Vozes, RJ: 2014.