

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS ENVOLVENDO PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos Ventura Fonseca*

Flávia Maria Teixeira dos Santos**

Resumo: Este trabalho apresenta um estudo de casos múltiplos sobre a formação docente para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, tendo em vista as visões de três professores do magistério federal sobre o curso de formação pedagógica que realizaram no Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Também foi realizado o estudo da estrutura curricular do referido curso, considerando-se os diferentes tempos e espaços disponibilizados. Os dados principais foram coletados a partir de duas fontes distintas (um questionário aplicado aos docentes e o Projeto Pedagógico do Curso) e interpretados pela análise de conteúdo. Os excertos analíticos, por um lado, mostraram relativa convergência entre a proposta curricular do curso e os requisitos da legislação; por outro, constatou-se que esses elementos divergem das visões dos sujeitos sobre a especificidade da docência na articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Palavras-chave: Formação docente. Educação profissional. Formação pedagógica.

1 Introdução

Nas últimas duas décadas, o governo brasileiro vem adotando políticas específicas para a formação dos professores com vistas à promoção de melhorias dos resultados educacionais. A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) e, na sequência, das diretrizes de cada curso de licenciatura, são exemplos de ações que representam a preocupação governamental com a questão.

Em 2007, a preocupação social com a qualidade educacional materializou-se na constituição do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007a) e, posteriormente, pela criação do Plano de Ações Articuladas (PAR), fornecendo apoio técnico-financeiro aos estados e municípios, que ficaram responsáveis por diagnosticar os principais

* Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS/Campus Restinga), onde integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação em Ciências (NEPEC). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2014), com Mestrado em Química, na linha de pesquisa Educação em Química (2010) e Licenciatura em Química (2007) na mesma universidade.

** Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada em Química pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Formiga (1990), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). Realizou pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, de 2011 a 2012.



problemas e demandas educacionais das respectivas regiões. No caso específico da formação de professores, destaca-se a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (BRASIL, 2009a) e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009b), tendo como missão suprir as demandas de formação inicial e continuada dos docentes da rede pública, por meio de cursos oferecidos por instituições públicas de Ensino Superior. No mesmo ano, foi criado um sistema eletrônico chamado “Plataforma Paulo Freire”, com a finalidade de realizar a gestão e o monitoramento do plano, bem como servir como uma ferramenta pela qual os professores poderiam realizar inscrição e receber a posterior validação da mesma.

Mesmo com essas medidas, que propõem uma mudança de perspectiva sobre o papel do professor, estimulando e reconhecendo a importância da solidez de sua formação, o Brasil continua a conviver com estruturas de licenciaturas que privilegiam o modelo chamado de “3+1”, consagrado desde a década de 1930, no qual a formação disciplinar específica apresenta-se desconectada da formação pedagógica (GATTI, 2010). Apesar de os movimentos citados e as prescrições curriculares valorizarem a maior integração dos eixos formativos, em grande parte dos cursos existentes perdura uma separação epistemológica entre os aspectos teóricos e práticos.

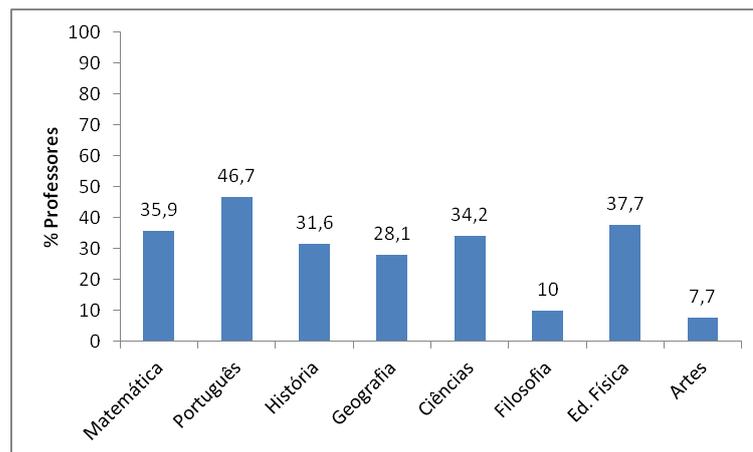
Além disso, inexistem espaços públicos integradores, institutos específicos dentro das universidades, que tratem da formação de professores para a Educação Básica e abranjam todas as especialidades, situação que ocorre em diferentes países (GATTI, 2010). De uma forma geral, há instalada uma dinâmica fragmentadora entre as licenciaturas e os diversos sistemas de ensino, pensa-se muito nas ciências e seus campos disciplinares, enquanto os papéis sociais da escola, do ensino e a necessidade da difusão dos conhecimentos são pouco contemplados pelos programas de Ensino Superior.

Em um trabalho que analisou as características e os problemas da formação de professores no Brasil, com base em vários cursos brasileiros de licenciatura em Matemática, Língua Portuguesa e Biologia, Gatti (2010) constatou aspectos problemáticos relacionados à presença discreta dos conhecimentos sobre os sistemas educacionais e sobre os aspectos teóricos da área educacional, indicando uma provável fragilidade na preparação para o magistério. A autora também constatou certa incoerência entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura das disciplinas (suas ementas), a ausência de saberes atrelados às tecnologias para o ensino, bem como destacou o fato de que não são explicitadas as relações necessárias entre as diferentes disciplinas, considerando-se seus respectivos objetivos.

Tais problemas tendem a repercutir negativamente no contexto da Educação Básica, sendo somados aos problemas sociais relacionados à falta de reconhecimento da profissão docente e à fraca atração exercida por esta aos jovens (KUENZER, 2011). Conforme defende a autora, os principais interferentes nesse contexto parecem residir na precariedade do nível de profissionalização do magistério, o que envolve as condições de salário/trabalho e o nível de estresse decorrente da quantidade crescente de tarefas atribuídas aos professores.

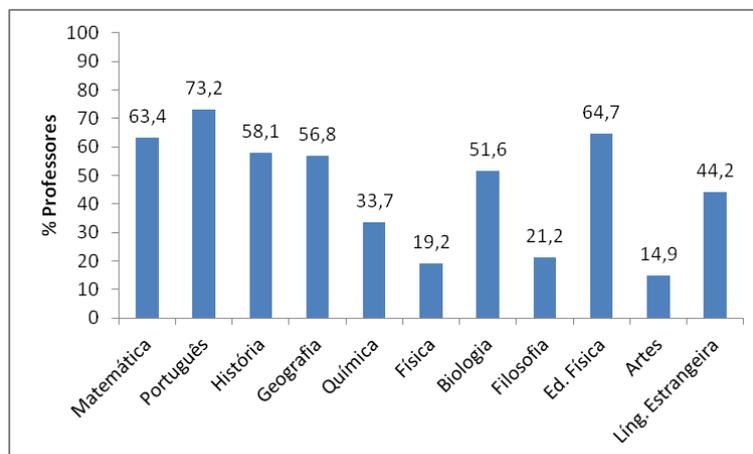
Outro ponto de importância central, no que tange ao contexto da Educação Básica brasileira, refere-se à falta de formação dos professores: muitos não possuem nenhuma licenciatura, enquanto, em outros casos, não há correspondência entre a disciplina de atuação e a respectiva licenciatura, tanto no Ensino Fundamental (Gráfico 1), quanto no Ensino Médio (Gráfico 2).

Gráfico 1 – Professores com formação adequada no Ensino Fundamental - Brasil/2013



Fonte: Todos Pela Educação (2014).

Gráfico 2 – Professores com formação adequada no Ensino Médio - Brasil/2013



Fonte: Todos Pela Educação (2014).

O Gráfico 2 informa que, no âmbito do Ensino Médio, os casos mais graves envolvem os expressivos percentuais de docentes sem a formação requerida atuantes nas áreas de Filosofia (78,8%), Física (80,8%), Química (66,3%) e Artes (85,1%). No caso do Ensino Fundamental, mostrado no Gráfico 1, tais índices são até mais expressivos: Artes (92,3%), Filosofia (90%) e Geografia (71,9%) são as áreas que apresentam maiores parcelas de docentes sem a formação adequada, mas há números igualmente preocupantes para os demais componentes curriculares dessa etapa educacional. No cômputo global, apenas 32,8% dos docentes do Ensino Fundamental e 51,7% dos professores do Ensino Médio possuem a licenciatura apropriada à disciplina em que atuam (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014).

No domínio do Ensino Médio, particularmente, há a presença da Educação Profissional Técnica (EPT), que segundo o Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), pode ser oferecida das seguintes formas:

- I – **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II – **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (grifos nossos).

As necessidades formativas, nesse caso, tendem a ser ainda mais complexas, pois para desenvolver o ensino técnico são necessários profissionais de áreas variadas (Bacharéis e/ou Tecnólogos) que usualmente não cursam as licenciaturas tradicionais destinadas às disciplinas do Ensino Médio e do Ensino Fundamental. Nesse sentido, diferentes programas especiais de formação pedagógica são permitidos pela legislação brasileira (BRASIL, 1997).

O presente trabalho, imerso no contexto supramencionado e caracterizado como estudo de casos múltiplos, pretendeu abordar a realização de dois movimentos exploratórios de pesquisa sobre o curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica (CLEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), sediado no campus Caxias do Sul. O primeiro movimento caracterizou-se pela análise documental, tendo como referência as informações constantes nas fontes de dados disponibilizadas pela

instituição (títulos e ementas das disciplinas, carga horária, objetivos do curso, perfil do egresso, dentre outros) e em textos oficiais que tratam da formação de professores da Educação Profissional (BRASIL, 1997, 2004, 2007b, 2015). O segundo movimento aprofundou o perfil docente e as perspectivas de três sujeitos, egressos do CLEPT-IFRS, sobre diferentes aspectos concernentes à formação proporcionada e à sua relação com a docência. A partir desse levantamento, objetivamos evidenciar elementos que caracterizam possíveis relações de convergência e/ou divergência entre a proposta do curso em análise (destinado à formação pedagógica de professores graduados e sem licenciatura), os efeitos deste para a formação e o trabalho dos professores e, ainda, os requisitos educacionais presentes nos textos oficiais relativos à Educação Profissional.

2 A Docência e a Educação Profissional Técnica no Nível Médio

Entre os docentes da EPT no Ensino Médio (Total: 84.174), a maior parte atua na forma subsequente (89,3%) e na forma integrada (54,5%), sendo menor a participação na forma concomitante (19,2%) (BRASIL, 2014). Outra importante constatação refere-se à dependência administrativa com a qual esses profissionais mantêm vínculo: a maior parte está ligada às redes de ensino privada (56%) e estadual (29,4%), enquanto que as redes federal (12,9%) e municipal (1,7%) apresentam-se com abrangência minoritária (BRASIL, 2014).

De um modo geral, há componentes contextuais e sociológicos que tornam bastante variado o perfil acadêmico e de trabalho dos professores da EPT, compreendendo: área científica e tecnológica de origem; bagagem cultural; espaços institucionais de docência, pesquisa e extensão; tipo de contratação (jornada parcial, dedicação exclusiva); vínculo institucional (serviço temporário ou efetivo); modelos de recrutamento (concurso, seleção simplificada, escolha baseada em critérios específicos); identidade docente; condições de trabalho (SOUZA, 2005).

No que tange ao trabalho docente, há indícios de que existem melhores condições da infraestrutura física e de salários na rede federal de educação profissional e tecnológica, abrangendo os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET e os Institutos Federais – IF (MACHADO, 2011). Todavia, quanto às redes estaduais e sua atuação na EPT, a literatura da área educacional aponta alguns sinais de precariedade: a existência majoritária de contratos de trabalhos temporários que podem ou não ser renovados, proporcionando sentimentos de incerteza sobre o futuro profissional; baixos salários; divisão da carga horária em várias escolas;



dificuldades de reconhecimento como membros da comunidade escolar (MACHADO, 2011; SHIROMA; LIMA-FILHO, 2011).

Com relação à formação docente, os indicadores são bastante preocupantes (BRASIL, 2014), tendo em vista que, apesar de a maioria dos profissionais possuir curso superior (89,7%), é pequena a parcela que possui licenciatura (24,8%) ou algum tipo de formação pedagógica complementar à graduação (16,9%). Tal conjuntura enseja muitos questionamentos sobre o cumprimento de requisitos mínimos para a atuação no ensino técnico: estariam esses profissionais devidamente preparados, com capacidade para que sejam estabelecidas conexões dos conteúdos técnico-científicos, específicos de cada área, com os elementos constituintes da base que subsidia a formação humanística e social? Estariam esses profissionais devidamente embasados e cientes de suas opções didáticas/teórico-metodológicas e referenciais epistemológicos adequados para o trabalho com a educação em seus diferentes níveis/modalidades e a heterogeneidade dos respectivos públicos?

Tais interrogações ganham muita importância se considerarmos que os conhecimentos pedagógicos estiveram ausentes da grade disciplinar que formou grande parcela de docentes ligados a áreas essencialmente técnicas (Bacharelados em Metalurgia, Plásticos, Administração, Engenharias, etc.), que não possuem relação estreita com a docência, mesmo que seu percurso formativo tenha atingido níveis mais especializados de pós-graduação (MACHADO, 2011). Nesse sentido, a crítica à formação precária desses profissionais ocorre ao se pensar que a qualidade do ensino não pode estar dissociada dos conhecimentos práticos, científicos e pedagógicos, articulando-se o mundo do trabalho à experiência e à pesquisa (KUENZER, 2010, 2011; URBANETZ, 2011).

Diferentes formatos têm sido pensados para a formação de professores para a EPT, sendo uma demanda bastante recorrente no contexto educacional brasileiro (MACHADO, 2011). No ano de 2007, por exemplo, o grupo de trabalho denominado “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica”, constituído pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), realizou duas reuniões que estruturaram e sintetizaram propostas qualificadas para cursos com essa natureza, com critérios de maior nível de exigência para a formação didático-pedagógica e para o estágio docente (Tabela 1). As propostas e discussões realizadas, que demonstram a preocupação de diferentes pesquisadores do campo educacional com o atual perfil profissional dos docentes brasileiros da EPT, sublinham a necessidade de que os processos formadores construam efetivamente “especificidades das atividades pedagógicas relativas ao processo de

ensino-aprendizagem neste campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação desta modalidade educacional” (MACHADO, 2008).

A história dos programas de formação docente para EPT, bastante complexa e iniciada em 1917, não é o foco de nossa análise, até mesmo pelas limitações de formato do presente trabalho. Assim, cabe pontuarmos que, atualmente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (CNE/CP) nº 2/1997 (BRASIL, 1997) ainda serve de referência para o campo prático da formação de professores, estabelecendo que programas especiais, que concedem certificados e registros que equivalem às licenciaturas, possam ser desenvolvidos com um mínimo de 540 horas, sendo que 300 horas destinam-se a atividades práticas e apenas 240 horas destinam-se à formação teórica.

Tabela 1-Propostas de cursos de formação docente para EPT apresentadas à SETEC

Propostas	Habilitação para Docência	Carga Horária Mínima (Global)	Carga Horária de Formação Didático-Pedagógica	Carga Horária de Estágio Docente
Licenciatura para Graduados	Nível Médio e Superior de Tecnologia	1.200h	800h	400h
Licenciatura integrada ao curso de Graduação em Tecnologia	Nível Médio	4.000h	800h	400h
Licenciatura para Técnicos de Nível Médio	Nível Médio	2.400h	800h	400h
Licenciatura para Concluintes do Ensino Médio	Nível Médio – para ocupações não regulamentadas em lei	3.200h	800h	400h

Fonte: Machado (2008).

A resolução mencionada apresenta diretrizes importantes quanto ao tratamento curricular, incluindo três núcleos que objetivam a articulação de saberes: i. o núcleo contextual, que visa à compreensão dos processos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem e à prática da escola, tendo em vista as relações estabelecidas no contexto escolar; ii. o núcleo estrutural, que pretende abordar conteúdos curriculares e sua organização, questões avaliativas e metodológicas do ensino; iii. o núcleo integrador, que deve ser centrado em problemas oriundos das práticas de ensino, o que pode envolver reorganizações do planejamento com base em diferentes referenciais teóricos educacionais, projetos integradores, dentre outras alternativas. Em que pese a existência de tais orientações, bem como outras relativas à associação entre teoria/prática e à utilização de metodologias de ensino específicas para a



habilitação pretendida, o reduzido número mínimo de horas deixa margem para que dúvidas fundamentadas sejam levantadas com relação à efetiva qualidade da ação formativa de cursos criados dentro dessa lógica (MACHADO, 2011).

A partir da perspectiva mencionada, inferimos que a oferta de cursos de formação docente para EPT, nas suas diversas formas (programas especiais, pós-graduação, formação em serviço e formação a distância), além de se apresentar reduzida, comparada à grande demanda, precisa evoluir qualitativamente (MACHADO, 2008). Discussões nesse sentido foram abordadas pelo Parecer CNE/CP nº 5/2006 (BRASIL, 2006), que indicou critérios para autorização e reconhecimento dos programas, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), além de sugerir a elevação da carga horária mínima para 800 horas, sendo 300 horas de estágio supervisionado.

Recentemente, foi homologado o parecer CNE/CP nº 2/2015 referente a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujo texto também indicou modificações a serem realizadas nos cursos de formação pedagógica para portadores de diploma de curso superior, com carga horária mínima variando de 1.000 horas a 1.400 horas, sendo necessariamente reservadas 300 horas para o estágio curricular. O projeto de resolução contendo tais normas, contudo, ainda não obteve regulamentação definitiva.

Segundo Machado (2008), é fundamental que a formação docente para EPT objetive a construção de um perfil docente voltado à compreensão das especificidades do mundo do trabalho e da própria profissão (valores, técnicas e bases tecnológicas), dos níveis e das modalidades educacionais. Na visão da autora citada, essas prerrogativas possivelmente proporcionem a formação de um professor capacitado para promover a elaboração de estratégias criativas de ensino-aprendizagem, considerando as peculiaridades do público da EPT e a diversidade regional, política e cultural.

3 Metodologia

Partindo de uma abordagem qualitativa, propomos a identificação e a análise de aspectos educacionais múltiplos referentes ao CLEPT-IFRS. A delimitação do espaço educacional foi realizada em função da instituição mencionada configurar-se como uma representante do novo contexto educacional brasileiro promovido pelos Institutos Federais (IF), bem como pelo fato desta ter oferecido o curso em estudo. O recorte de nosso estudo dá destaque à necessidade de



que tais instituições, os IF, apresentem-se como promotoras de uma formação específica qualificada para a EPT, tendo em vista o déficit de profissionais com tal característica.

Nosso trabalho busca compreender os fenômenos socioeducativos de forma profunda, caracterizando a EPT, os docentes inclusos na amostra e a instituição pesquisada, construindo e desenvolvendo um corpo organizado de conhecimentos sobre estes (ESTEBAN, 2010). Desenvolvemos, desse modo, um conjunto de práticas interpretativas dos cenários, dos fenômenos e dos significados construídos pelos sujeitos sobre diferentes objetos de representação (DENZIN; LINCOLN, 2010).

Foram realizados movimentos de aprofundamento envolvendo três docentes do IFRS que foram alunos do curso de licenciatura supracitado, o que caracteriza este trabalho como estudo de casos múltiplos, partindo da perspectiva de que esse tipo de estudo pode proporcionar a construção de relações analíticas de aproximação e/ou contraste envolvendo os resultados da pesquisa (YIN, 2005). Como um método qualitativo de pesquisa, o estudo de caso interessa-se pela análise da realidade social, sendo de grande importância no campo das Ciências Sociais e Humanas, havendo aplicação proeminente em investigações socioeducativas (ESTEBAN, 2010). Para Merriam (1990), estudos dessa natureza caracterizam-se pela abordagem descritiva e heurística, pois, como produto final, oferecem uma exposição densa dos fenômenos explorados, podendo ampliar os significados conhecidos pelo pesquisador ou confirmar elementos previamente determinados.

Neste trabalho as unidades de análise dialogam entre si de um modo bastante particular, já que a instituição investigada foi, ao mesmo tempo, promotora do curso e local de trabalho dos licenciandos. Baseamos nosso planejamento inicial nas fases da pesquisa qualitativa propostas por Latorre, Del Rincón e Arnal (1996), sendo realizada a sequência a seguir:

- a) Procedimentos exploratórios: as ações exploratórias foram pautadas pela identificação de dados iniciais referentes ao contexto da pesquisa, pela revisão inicial de documentos e de definições relativas aos referenciais teóricos.
- b) Planejamento geral: definimos os objetivos gerais da pesquisa, incluindo seu contexto mais específico (o IFRS, o curso de licenciatura citado e uma parcela de seus egressos);
- c) Entrada no cenário: foi caracterizada pelo contato inicial com gestores da instituição e professores formadores, a fim de conseguirmos informações mais aprofundadas sobre o CLEPT-IFRS e seus egressos.



- d) Coleta e análise de dados: os dados dos alunos do CLEPT-IFRS foram coletados através de correio eletrônico, pelo envio/preenchimento de um questionário, procedimento que foi complementado pela consulta ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC (IFRS, 2010). A interpretação foi feita mediante análise de conteúdo das informações obtidas (BARDIN, 2010).

A revisão documental, especificamente, incluiu: trabalhos científicos que enfocavam a EPT (KUENZER, 2010, 2011; MACHADO, 2008, 2011; SHIROMA; LIMA-FILHO, 2011; SOUZA, 2005; URBANETZ, 2011), documentos oficiais (BRASIL, 1997, 2004, 2007b, 2015), indicadores educacionais (BRASIL, 2014; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014), PPC, ementas e grade curricular. Essa etapa possibilitou uma compreensão heurística dos aportes teóricos e das discussões acadêmicas que acompanham o desenvolvimento da área referida, bem como de dados relacionados aos contextos geral e específico da formação e do trabalho docente na EPT nos últimos anos.

Os dados também possibilitaram a análise curricular do curso, considerando os diferentes requisitos para a EPT observados pela literatura (MACHADO, 2008) e pelos documentos oficiais indicados. Esta foi realizada mediante análise de conteúdo das ementas e títulos das disciplinas, além de informações complementares do PPC. Adotamos, com isso, o uso de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, além de possibilitar “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2010, p.40). Assim, consideramos que o universo de documentos foi selecionado a partir de critérios homogêneos, que se referiam ao tema investigado e às questões que nortearam as ações da pesquisa (FRANCO, 2008).

Assim, foi possível realizarmos a categorização das disciplinas que compuseram o curso, ou seja, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p.59). As categorias foram adaptadas do trabalho de Gatti e Barreto (2009), resultando em 7 possibilidades:

- a) Categoria 1 - Fundamentos Teóricos da Educação: disciplinas que cumprem a função de oferecer uma base teórica aos estudantes, incluindo áreas diversas do conhecimento (Antropologia, História, Psicologia, Sociologia, Estatística).



- b) Categoria 2 – Níveis, Modalidades e Sistemas Educacionais: disciplinas do conhecimento pedagógico amplo, que incluem a estrutura da Educação Básica, seu financiamento e legislação, além de noções sobre a gestão educacional.
- c) Categoria 3 - Formação Específica para a Docência na EPT: disciplinas que ofereçam o instrumental básico para a atividade docente, o que inclui os conteúdos direcionados à escola básica, as Metodologias, saberes sobre recursos tecnológicos em Educação, didáticas específicas e práticas de ensino.
- d) Categoria 4 - Outros Saberes: disciplinas que envolvem saberes complementares, que expandem o repertório profissional, tais como os que envolvem os temas transversais, a cultura e a religião.
- e) Categoria 5 - Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso: disciplinas que tratam sobre metodologia de pesquisa e a orientação vinculada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
- f) Categoria 6 - Atividades Complementares: congrega eventuais atividades complementares que possam ser incorporadas na carga horária do curso.
- g) Categoria 7 – Disciplinas optativas: disciplinas que não sejam obrigatórias, considerando-se a possível flexibilização do currículo.

Após a consolidação dos contatos com os gestores dos ambientes pesquisados e da possibilidade de acesso às informações, procedemos com as fases de coleta e análise de dados. Foi possível o estabelecimento de contato por e-mail com três alunos do curso, que se disponibilizaram a participar da pesquisa, o que delineou a estruturação metodológica em casos múltiplos. O lócus da pesquisa e os três casos interconectados foram caracterizados por informações constantes no currículo Lattes de cada sujeito (PLATAFORMA LATTES, 2015) e no site da instituição de ensino (IFRS, 2013). Como instrumento de coleta, utilizamos um questionário contendo questões abertas (Quadro 1), a fim de caracterizar o CLEPT-IFRS, o perfil e o trabalho docente de cada informante. As respostas também foram apreciadas via análise de conteúdo (BARDIN, 2010), sendo discutidas/examinadas com base na legislação (BRASIL, 1997) e no PPC (IFRS, 2010). Para as respostas dadas à questão 4, especificamente, adotamos como categorias de análise um conjunto de características adaptadas dos trabalhos de Machado (2008, 2011), conforme organização demonstrada no Quadro 2.

Quadro 1 – Perguntas utilizadas no questionário

Questões	Foco Investigativo
1-O que motivou a sua escolha de realizar o curso? Explique.	Características formativas do curso
2-Você considera importante ter concluído o curso? Explique.	Características formativas do curso
3-Qual a principal característica do curso, no que diz respeito à formação do professor, em sua visão?	Características formativas do curso
4- Em sua opinião, quais são as características de um “bom professor”?	Características do trabalho docente

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2 – Características dos docentes aptos para atuarem na EPT

Código	Características da atuação docente
C1	Ancora seu trabalho em bases instrumentais relativas a linguagens e códigos, que permitem a leitura/interpretação da realidade, o desenvolvimento de relações humanas e a emancipação social.
C2	Promove a elaboração de estratégias criativas de ensino-aprendizagem, considerando as peculiaridades do público da EPT e a diversidade regional, política e cultural.
C3	Constrói um ambiente de trabalho integrado e baseado em relações interdisciplinares.
C4	Elabora movimentos voltados à transposição didática, de forma contextualizada e vinculada a atividades práticas e de pesquisa.
C5	Projeta e executa movimentos pedagógicos articulados voltados à aprendizagem reflexiva e crítica sobre práticas profissionais, bem como a articulação destas com a sociedade, os processos de produção e consumo de tecnologia.
C6	Diferencia o “ensino de práticas” do ensino de saberes sobre tais práticas.
C7	Explora situações problemáticas, com base no diálogo entre diferentes áreas do conhecimento científico e tecnológico.
C8	Desenvolve, em conjunto com os estudantes, habilidades de uso, de produção e de geração de novos conhecimentos (inovação).

Fonte: Elaborado com base nas ideias de Machado (2008, 2011).

4 O contexto do CLEPT-IFRS e sua estrutura curricular

O IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela lei federal nº 11.892, juntamente com outros 37 IF. Foi estruturado pela junção de três autarquias federais: o CEFET de Bento Gonçalves, a Escola Agrotécnica Federal de Sertão e a Escola Técnica Federal de Canoas. Também foram incorporados dois estabelecimentos vinculados a Universidades Federais: a Escola Técnica Federal da UFRGS e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati (Rio

Grande). Atualmente conta com 12 campi em funcionamento e 5 campi em processo de implantação.

O CLEPT-IFRS, objeto desta pesquisa, foi desenvolvido de forma presencial entre os anos de 2010 e 2013, no campus Caxias do Sul, com um total de 30 ingressantes e 24 concluintes (20% evasões/ingressos). Teve carga horária total de 1.200 horas (sendo 300 horas de estágio supervisionado) e 17 disciplinas, sendo dividido em quatro semestres e tendo como base os três núcleos requeridos pela legislação: estrutural, contextual e integrador (detalhes no Quadro 3). A análise de tais dados, retirados do PPC (IFRS, 2013), enseja que o curso foi pensado de modo mais aprofundado do que a legislação preconiza em termos de carga horária global (BRASIL, 1997), o que nos permite supor uma intencionalidade de qualificar o percurso formativo dos profissionais, estando em acordo com discussões acadêmicas relacionadas à EPT (MACHADO, 2008, 2011).

Quadro 3 – Estrutura curricular do CLEPT-IFRS

Núcleos	Semestr e	Código	Disciplinas	Carga Horária (horas)
Integrador	3º	A	Educação de Jovens e Adultos	45
	4º	B	Educação Inclusiva	60
	4º	C	Práticas de ensino (estágio supervisionado) conforme áreas em acordo com a legislação	300
	4º	D	LIBRAS	60
	4º	E	Seminário de Defesa de Estágio	45
	4º	F	Educação Ambiental	45
	Carga Horária Total do Núcleo			
Contextual	2º	G	Legislação da Educação Básica	60
	1º	H	Fundamentos Sociológicos da Educação	60
	2º	I	Fundamentos Filosóficos da Educação	60
	2º	J	Psicologia da Educação	60
	3º	K	Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação	45
	1º	L	História da Educação Profissional	60
	Carga Horária Total do Núcleo			
Estrutural	3º	M	Políticas Públicas da Educação	45
	1º	N	Metodologia da Pesquisa	60
	3º	O	Currículo, Planejamento e Avaliação	60
	1º	P	Didática	90
	2º	Q	Antropologia e Educação	45
	Carga Horária Total do Núcleo			
Carga Horária Global				1.200

Fonte: IFRS (2010).

Quanto à estrutura curricular, identificamos que a Categoria 3 (Formação Específica para a Docência na EPT) é aquela que abrange a maior parte da carga horária (37,5%), o que corresponde a 4 disciplinas (C, E, K, O). A Categoria 1 (Fundamentos Teóricos da Educação) também engloba uma parcela significativa do tempo total do curso (31,25%) e do número de disciplinas (H, I, J, L, P, Q). O fato de tais categorias compreenderem a maior parte da carga horária e a própria natureza das disciplinas relacionadas parecem indicar, de certo modo, a convergência com uma perspectiva que valoriza a formação do professor e a especificidade da articulação entre teorias educacionais e a reflexão crítica sobre a prática profissional docente (MACHADO, 2008). O texto descritor do PPC, quanto aos objetivos do curso e ao perfil do egresso, também menciona essas perspectivas (IFRS, 2013).

Nossas análises apontam que a Categoria 2 (Níveis, Modalidades e Sistemas Educacionais) aparece em um segundo nível de importância, compreendendo 17,5% da carga horária e 4 disciplinas (A, B, G, M). Aqui, destacamos a relevância do conteúdo relacionado a essa categoria (legislação educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Inclusiva), considerando o caráter político da profissão docente, que requer a construção de uma base de conhecimentos bem fundamentada sobre o funcionamento global dos sistemas educacionais formais e os processos de inclusão/exclusão social associados aos espaços educacionais diversos (KUENZER, 2011). Entendemos que a crítica, aqui, deve ser feita no tocante à ausência de uma explicitação, no PPC, referente às possíveis formas de articulação entre as disciplinas dessa categoria com as demais, tendo em vista a importância que tais movimentos trariam para a formação do professor.

A Categoria 4 (Outros Saberes) e a Categoria 5 (Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso) agregam disciplinas que ocuparam o terceiro nível de importância na organização curricular do CLEPT-IFRS, com proximidade entre seus percentuais do tempo global do curso: 8,75% (referente às disciplinas D e F) e 5% (referente à disciplina N), respectivamente. A partir de tais elementos, inferimos que ficam prejudicados dois itens norteadores da EPT, que são citados pela literatura: a necessidade de movimentos de interdisciplinaridade (conexões com outros saberes) e, ainda, a relação da sala de aula com a pesquisa (MACHADO, 2008, 2011). Pensando no caso da atuação docente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, especialmente, seria conveniente a ocorrência de disciplinas formadoras que explorassem a possibilidade de articular campos variados do conhecimento em situações de sala de aula, tais como as humanidades, as ciências naturais e as artes (BRASIL, 2007b). Ressaltamos, inclusive,



que a única disciplina destinada à metodologia de pesquisa científica presente na grade curricular (disciplina N) parece estar muito mais orientada para discutir questões formais e técnicas das investigações, estando menos vinculada com a pesquisa como prática docente cotidiana.

A análise com base em categorias revelou, ainda, que o curso não apresenta disciplinas de livre escolha dos estudantes (Categoria 6), nem mesmo exige o cumprimento de atividades complementares (Categoria 7), que geralmente são exigidas para as licenciaturas convencionais (BRASIL, 2002). Dado o tempo relativamente curto do curso (1.200 horas), entendemos que a adoção dessas exigências fica dificultada, mas é provável que a inclusão hipotética destas trouxesse ainda mais qualidade formativa e diversidade de situações de aprendizagem aos licenciandos, como a participação em seminários, encontros e outros eventos ligados à pesquisa da área educacional.

5 Os perfis e as visões dos licenciandos

Os dados coletados nos currículos dos informantes (PLATAFORMA LATTES, 2015) indicaram que todos os sujeitos possuíam uma formação acadêmica completa (curso superior, mestrado e doutorado) em áreas de conhecimento com certa proximidade, além de interesses comuns em suas temáticas de pesquisa e de igualdade entre seus regimes de trabalho (Quadro 4). Todos atuam na EPT, mas os professores P2 e P3 também atuam em um curso superior e em um curso de pós-graduação do IFRS. Esse, aliás, é um ponto que deve ser enfatizado: a carreira do magistério federal denominada “Ensino Básico, Técnico e Tecnológico” (EBTT), criada recentemente (BRASIL, 2012), possibilita que os docentes federais atuem de forma polivalente, em cursos técnicos de nível médio, em cursos de nível superior (licenciatura, bacharelado e tecnólogo) e até mesmo em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Portanto, por definição legal, as funções da carreira federal EBTT (que também englobam atividades de pesquisa e extensão) são mais abrangentes do que aquelas concernentes à carreira do Magistério Superior, havendo equiparação salarial entre as duas (BRASIL, 2012). Essas são especificidades definidas pelo próprio perfil de atuação dos IF, considerando-se a possibilidade de oferta de cursos como os que foram mencionados (BRASIL, 2008).

No que tange às visões dos sujeitos sobre o CLEPT-IFRS, foi possível identificarmos as razões que os levaram a escolher o curso (exploradas pela Questão 1). Todos os professores mencionaram a necessidade de possuir formação pedagógica para exercer o cargo que ocupam, sendo que dois deles ressaltaram que esta era uma exigência legal (P2 e P3). Aqui, a exigência

legal (BRASIL, 1996) pareceu atuar como agente motivador, induzindo que profissionais que já apresentavam uma formação acadêmica pós-graduada e qualificada optassem por frequentar um novo curso, de extrema importância para a sua profissão.

Quadro 4 – Resumo do perfil profissional dos casos investigados

Itens do Perfil	Professor P1 (Licenciando)	Professor P2 (Licenciando)	Professor P3 (Licenciando)
Curso Superior	Química Industrial	Tecnologia em Polímeros	Engenharia de Materiais
Mestrado	Química	Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais	Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais
Doutorado	Química	Ciência dos Materiais	Engenharia de Minas, Metalúrgica e de Materiais
Temas de Pesquisa	Polímeros e Resinas	Polímeros e Nanocompósitos	Nanomateriais e Cerâmicas
Cargo efetivo no IFRS	Magistério Federal – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Magistério Federal – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico	Magistério Federal – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
Regime de trabalho	40 horas semanais / Dedicação Exclusiva	40 horas semanais / Dedicação Exclusiva	40 horas semanais / Dedicação Exclusiva
Docência no Nível Médio	Técnico em Química integrado ao Ensino Médio	Técnico em Plásticos integrado ao Ensino Médio	Técnico em Fabricação Mecânica integrado ao Ensino Médio
Docência na Educação Superior	Não atua	Tecnologia em Processos Metalúrgicos; Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia de Materiais	Tecnologia em Processos Metalúrgicos; Mestrado Profissional em Tecnologia e Engenharia de Materiais

Fonte: Plataforma Lattes (2015).

Com relação aos argumentos que caracterizam o proveito/aspectos positivos do curso (explorados pela Questão 2), as respostas foram divergentes: o professor P1 deu ênfase ao profícuo contato com saberes variados, como “educação, filosofia, história, sociologia”; o professor P2 destacou a possibilidade de construção de um novo olhar sobre a docência, especialmente a “reflexão da prática”; o professor P3 expôs algumas ressalvas à qualidade do curso, revelando que manteve uma “resistência com relação à Pedagogia pura”, ainda que tenha considerado “proveitoso o aprendizado de algumas práticas de Ensino” (estágio supervisionado). Tais elementos parecem sinalizar contradições decorrentes da relação de afastamento entre a formação inicial e a docência na vida profissional desses sujeitos (expressas pelo professor P3), bem como algumas marcas da estrutura curricular do CLEPT-IFRS (expressas pelas respostas dos professores P1 e P2).

Tais marcas também foram mencionadas nas respostas que trataram da principal



característica formadora do curso (provocadas pela Questão 3): o professor P1 citou a construção efetiva do perfil docente para o “exercício de uma educação inclusiva, cidadã, para o mundo do trabalho”; o professor P2 voltou a mencionar a importância da “reflexão” sobre as experiências docentes e as “práticas em sala de aula”; o professor P3 valorizou o estágio supervisionado, no qual foi possível “realizar a reflexão da prática pedagógica”. São pontos que denotam certa convergência de entendimentos entre os professores P2 e P3, além de representarem uma aproximação de todos os sujeitos com conceitos e objetivos presentes no PPC (IFRS, 2010).

Por outro lado, um tom crítico pode ser verificado apenas na resposta do professor P3, que indicou a necessidade de reformulação quanto às disciplinas de práticas pedagógicas do CLEPT-IFRS e sua relação com a especificidade de cada área de formação: “prática em laboratório não existiu e poderia ser repensada apesar da falta de infraestrutura, e também não foram oferecidas visitas técnicas, entre outras modalidades”. Pensando na previsão legal, entendemos que a crítica destacada acima parece ser uma falha originada no núcleo estrutural do currículo, que deveria aprofundar “os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento” (BRASIL, 1997, p.1).

As respostas dos informantes ao caracterizarem um “bom professor” (solicitação da Questão 4) também revelaram visões distintas, que foram analisadas com base nos elementos do Quadro 2 (mostrado anteriormente). A íntegra do que foi escrito pelos professores (P1, P2 e P3) foi transcrita no Quadro 5.

Quadro 5 – Caracterização do “bom professor” na visão dos informantes.

Professor	Respostas
P1	“O bom professor liberta o aluno pelo conhecimento. Sua função foi atingida quando ela se torna desnecessária, e o estudante se torna um colega de profissão, um cidadão.”
P2	“Um bom professor é aquele que se preocupa com a formação do aluno, com o seu crescimento tanto profissional quanto pessoal. É uma pessoa comprometida, que prepara uma boa aula e se esforça para que os alunos entendam os conteúdos apresentados.”
P3	“1. Guiar o aprendiz. 2. Desenvolver uma hierarquia estruturada do conteúdo. 3. Usar imagens e o aprendizado visual. 4. Requer prática. 5. Ter expectativas positivas de seus alunos. 6. Fornecer desafios. 7. Individualizar o estilo de ensinar. 8. Ser entusiástico e demonstrar alegria de ensinar.”

Fonte: Questionários respondidos pelos informantes.

Os dados mostram que as respostas dos informantes foram bastante sintéticas, o que dificultou o estabelecimento de correlações mais amplas com as categorias previamente

elaboradas e dispostas no Quadro 2. Mesmo assim, foi possível inferirmos que: a resposta do professor P1 converge com a característica C1, já que o respondente menciona a libertação/emancipação dos alunos; a assertiva do professor P2 aproxima-se da característica C5, devido ao foco profissional mencionado; a resposta do professor P3 não se aproxima de nenhuma das características previamente definidas. Aqui, os indícios são de que o CLEPT-IFRS não tenha sido suficiente para promover a construção de representações sobre a profissão docente que estejam conectadas aos objetivos mais específicos da EPT, tais como as que são relatadas na literatura (MACHADO, 2008, 2011).

6 Conclusões

O presente trabalho apresentou um estudo de casos múltiplos sobre a formação docente para a EPT, tendo em vista as visões de três docentes do magistério federal sobre o curso de formação pedagógica que realizaram (CLEPT-IFRS) e suas características de atuação, além da análise da estrutura curricular do curso em estudo. Os excertos analíticos indicaram que não houve, com esses docentes, a construção de um perfil mais conectado às especificidades da EPT. A partir disso, foi possível construirmos duas inferências importantes, que entendemos responderem às questões iniciais de nossa pesquisa: i. os efeitos do curso analisado para a formação e o trabalho dos professores parecem divergir de sua proposta curricular e da própria legislação destinados à especificidade da formação pedagógica para a EPT (BRASIL, 1997); ii. por outro lado, a proposta curricular do CLEPT-IFRS não apenas converge apropriadamente com os requisitos legais, como também oferece um conjunto de disciplinas que supera o quantitativo mínimo de carga horária exigida, o que enseja uma concepção educacional que valoriza a presença de tempos/espacos consideráveis destinados aos conhecimentos específicos para a docência e às teorias educacionais.

As lacunas formativas encontradas parecem residir, principalmente, sobre um ponto central: os conhecimentos sobre os sistemas educacionais poderiam ter, proporcionalmente, maior espaço e maior interlocução com os demais componentes curriculares do CLEPT-IFRS, o que poderia colaborar para a autoidentificação dos licenciandos com um perfil político mais abrangente, que possua maior clareza sobre a missão social dos profissionais da carreira EBTT (MACHADO, 2008, 2011). No campo da formação para a EPT, tais elementos parecem constituir-se como dificuldades e contradições que se sobressaem, dada a complexidade típica da interseção dos aspectos humanístico-científicos no âmbito da formação geral e da formação

profissional (BRASIL, 2007b).

Nesse sentido, inferimos que outros estudos dessa natureza são necessários, a fim de que as discussões acadêmicas dialoguem de forma crescente com os diferentes modelos de cursos de formação pedagógica existentes no Brasil, bem como elucidem os perfis variados dos sujeitos que constituem tais espaços. Assim, os excertos apresentados pretendem contribuir para a construção de projetos/processos mais qualificados e mais articulados para a EPT e o trabalho de seus docentes no contexto nacional.

TEACHER TRAINING IN THE VOCATIONAL EDUCATION: MULTIPLE CASE STUDY IN RELATION TO TEACHERS AT FEDERAL INSTITUTE OF RIO GRANDE DO SUL - BRAZIL

Abstract: This paper presents a multiple case study about teacher training in the Vocational Middle-Level Technical Education according to the point of view of three teachers from the Federal Education System over a pedagogical training program which was performed at the Federal Institute of Rio Grande do Sul. It was also studied the curriculum framework, considering the different times and spaces available. The main data were collected from two different sources (a questionnaire for teachers and the Pedagogical Project of the Program) and which was interpreted by content analysis method. The analytical data, on the one hand, showed relative convergence between the proposed curriculum of the course and the requirements of the legislation, on the other; it was found that those elements differ from the views of the subjects on the teaching of specificity in the joint High School with Vocational Education.

Keywords: Teacher training. Vocational education. Pedagogical training.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 2, de 26 de junho de 1997.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n.5, de 4 de abril de 2006.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP n. 2, de 9 de junho de 2015.

BRASIL. Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007a.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopses Estatísticas da Educação Básica, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 25 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 9, de 30 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base, 2007b.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

BRASIL. **Presidência da República**. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOL, Y. S. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e Tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. 268 p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 3. ed. 80 p.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, 2010.

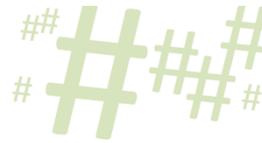
GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

IFRS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica**. Caxias do Sul, 2010.

IFRS. Site do Campus Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <<http://www.caxias.ifrs.edu.br/site/>>. Acesso em: 01 nov. 2013.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 497-518.



LATORRE, A.; DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J. **Bases Metodológicas de la Investigación Educativa**. Barcelona: GR92, 1996.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v.1, p. 8-22, 2008.

MACHADO, L. R. de S. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, Set., 2011.

MERRIAM, S. B. **Case Study Research in Education**. Oxford: University Press, 1990.

PLATAFORMA LATTES. Site da base de dados, 2015. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SHIROMA, E. O. ; LIMA-FILHO, D. L. Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, Set., 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Notícia do Site. 51,7% dos professores do EM não têm licenciatura na disciplina que lecionam. 14 abr. 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

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

URBANETZ, S. **A constituição do docente para a educação profissional**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

YIN, R. K. (ed.). **Introducing the World of Education. A Case Study Reader**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.