

Políticas para a formação de professores para a educação profissional: estudo de um programa especial de formação pedagógica de docentes (PEFPD)

Juliana de Souza Soares*
Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira**

* Mestre em Educação pela PUC Minas. Professora do Instituto de Ciências Humanas da PUC Minas.

Resumo

Este artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado¹ em Educação, cujo objeto de estudo foi um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes (PEFPD), ofertado por uma tradicional instituição de Educação Profissional e Tecnológica de Belo Horizonte. Em síntese, constatou-se que esse Programa estava comprometido com uma formação pedagógico-didática consistente, que poderia suprir a carência de seus alunos nessa área do conhecimento, tendo em vista que eles não eram egressos de cursos de Licenciaturas, mas de diferentes Graduações.

Palavras-chave: Formação de Professores para a Educação Profissional. Políticas para a Educação Profissional. Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes.

** Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. | Trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Introdução: Formação de professores para a educação profissional

A formação de professores, notadamente para a Educação Profissional, ao longo da história da educação brasileira, tem se constituído como um grande problema, pois são poucas e precárias as iniciativas que vêm sendo tomadas no sentido de se corrigir essa carência. Também são escassas as pesquisas realizadas a respeito dessa temática havendo, segundo André (1999, p. 29), “quase um silêncio total” no campo da formação de professores para atuar nessa área.

Na atualidade, essa situação se acirra, tendo em vista que, além das 334 instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que se encontram em funcionamento, mais 208

instituições serão agregadas a ela, até o final de 2014. Nessa perspectiva, torna-se, então, necessária a contratação de aproximadamente 11 mil novos professores que, certamente, em sua maioria, não foram capacitados para exercer o magistério, nessa modalidade de educação. (OLIVEIRA, 2008).

Ao se analisar essa realidade, deve-se ressaltar que os espaços formativos destinados aos docentes da Educação Profissional são restritos e de qualidade questionável, se construindo como “algo especial”, emergencial, destituído de uma integralidade própria, e carecendo de um marco regulatório. (OLIVEIRA, 2005)

Valle et al., (2008), ao tratar dessa temática, enfatiza que a mencionada capacitação vem sendo fragilizada, sobretudo, devido aos problemas que dificultam o processo de construção de uma identidade própria, voltada para a especificidade do trabalho do professor que atua na Educação Profissional.

Pode-se afirmar, por um lado, que muitos professores que se dedicam à docência no âmbito da Educação Profissional, não receberam qualquer tipo de capacitação e, ao ministrarem suas aulas, lançam mão de saberes e experiências tácitos, adquiridos ao longo de suas trajetórias profissionais, nos diferentes ofícios que exerceram. Por outro lado, os que se “qualificaram” para o magistério o fizeram em cursos que, geralmente, têm um caráter pontual, pragmático e aligeirado.

Teóricos que vêm pesquisando a área da formação de professores para a Educação Profissional consideram urgente, e de extrema importância, que seus docentes sejam formados no âmbito das licenciaturas.

Machado (2008) esclarece que a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC), em 2008, constituiu um grupo de trabalho (GT), para refletir, analisar e elaborar propostas visando à formação de professores para a Educação Profissional. Após várias reuniões, esse GT sugeriu a implementação de licenciaturas, de acordo como os seguintes modelos: Curso de Licenciatura para Graduados (1.200 horas); Curso de Licenciatura para Técnicos de Nível Médio ou equivalente (2.400 horas); Curso de Licenciatura Integrado ao Curso de Graduação em Tecnologia (4.000 horas); e Curso de Licenciatura para concluintes do Ensino Médio (3.200 horas).

Essa autora destaca que, para além da importância de serem efetivadas as propostas formativas acima mencionadas, é preciso

implementar Políticas Públicas, permanentes e específicas, para a formação de professores para a Educação Profissional. Ressalta, também, que o cenário atual é propício para a efetivação dessas Políticas, pois desde a primeira gestão do Governo Lula vem ocorrendo investimentos consideráveis para a expansão da oferta de cursos de capacitação de trabalhadores, disponibilizados, especialmente, pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Entretanto, até então esses cursos de Licenciatura não foram implantados e, decorrentemente, continuam sendo priorizados Programas de Capacitação que, de modo geral, carecem de uma maior consistência teórica, empírica e didático-pedagógica.

Diante do atual cenário, no qual a demanda de formação de professores para a Educação Profissional é muito grande, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa, realizada no âmbito do Mestrado¹ em Educação, que investigou um Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente (PEFPD), ofertado por uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica de Belo Horizonte. O objetivo principal desta investigação foi analisar o papel desse Programa na capacitação de docentes para Educação Profissional e Tecnológica.

Metodologia utilizada

O *locus* desta pesquisa se constitui como uma instituição tradicional, que ministra Educação Profissional e Tecnológica, localizada em Belo Horizonte. Sua denominação não será revelada por uma questão ética e, assim, ela passará a ser identificada como Instituto Técnico Profissional (ITP). A escolha dessa instituição se justificou tanto pela sua trajetória, historicamente construída no campo da Educação Profissional, quanto pela sua experiência na área da formação de professores para nela atuarem, pois, desde a década de 1980, o ITP já ofertava Licenciaturas traduzidas nos Esquema I e II.² Os sujeitos da pesquisa que será apresentada foram: a coordenadora, a secretária, 11 alunos e 4 professores do referido Programa.

Nesta investigação, optou-se pela realização de uma pesquisa Quali-Quantitativa, isto é, fez-se uma interlocução da investigação qualitativa com a quantitativa. Como instrumentos de pesquisa, foram utilizadas a análise documental, a entrevista semiestruturada, e também o questionário estruturado.

1 A Dissertação denominada: Políticas para educação profissional: um estudo de caso sobre o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente em uma Instituição de Ensino Profissional e Tecnológico situada em Belo Horizonte, foi defendida em Agosto de 2013 pela autora deste artigo, sob a orientação da Prof.^a Dra. Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira.

2 Os cursos de formação de professores, denominados Esquema I e Esquema II, foram veiculados em 1971, pela Portaria nº 432. O primeiro destinava-se à capacitação de profissionais graduados, que almejavam habilitação para a docência e, para isso, teriam que fazer um curso de complementação pedagógica, com carga horária de 600 horas. Os cursos denominados Esquema II, eram destinados a candidatos habilitados em Cursos Técnicos de Nível Médio que, para obter autorização para lecionar, tinham que realizar um curso centrado em estudos complementares, que agregavam tanto conteúdos relacionados à formação pedagógica, quanto os que objetivavam um aprofundamento em conteúdos específicos, relacionados à habilitação requerida. Peterossi (1994) considera a Portaria nº 432 como um significativo avanço na formação de professores que atuavam ou atuavam no Magistério Técnico, uma vez que [...] pela primeira vez, os professores que lecionavam nesse ramo de ensino recebiam um tratamento unificado. (PETE-ROSSI, 1994, p. 81).

No que tange à interpretação dos dados qualitativos, foi empregada a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004). Os aportes da Estatística Descritiva foram utilizados para o estudo dos dados referentes à investigação quantitativa, que se traduziram na elaboração das tabelas.

A pesquisa realizada

Informações coletadas sobre o PEFPD

No que se refere à análise documental, constatou-se que o PEFPD investigado foi implementado no ITP, na década de 1990, a partir da publicação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Superior (CES), sendo reconhecido oficialmente pelo Parecer subsequente, promulgado pelo próprio CNE/CES, alguns anos depois. No ano de 2004, o ITP solicitou ao MEC o reconhecimento do PEFPD como um espaço institucionalizado e voltado para a habilitação de docentes nas disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química, que são contempladas pelas matrizes curriculares, sobretudo, das quatro séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de Nível Médio, especificamente nos eixos tecnológicos: Infraestrutura, Controle e Processos Industriais, Meio Ambiente, Saúde e Segurança, Hospitalidade e Lazer, Informação e Comunicação e Recursos Naturais. O CNE/CES se pronunciou favoravelmente à referida solicitação, através do Parecer nº 02/97.

O Projeto Político-Pedagógico do Programa em apreço tem como diretriz norteadora promover tanto uma reflexão sobre a prática pedagógica, quanto a valorização das disciplinas teóricas e práticas bem como do Estágio Supervisionado, priorizados pela matriz curricular do curso que foi pesquisado.

Destaca-se que esse Programa recebeu classificação A, na avaliação realizada pelo MEC, no ano de 2005. Em 2007, foi implementado um Projeto de Ensino que objetivou, sobretudo, promover uma melhor integração entre “[...] a formação pedagógica, os conteúdos e as metodologias de ensino específicas e as áreas do conhecimento que o programa habilita” (BURNIER; GARIGLIO, 2007, p. 61). Tendo em vista a concretização desse objetivo, foram definidas algumas diretrizes, tais como: a inserção, no currículo, de conteúdos específicos relacionados aos ensinamentos da Física, da Matemática, da Química e dos Eixos Tecnológicos

da Educação Tecnológica; a inclusão, na matriz curricular, de questões relacionadas aos saberes e vivências necessários ao magistério dessas disciplinas; a organização de Seminários Temáticos para a divulgação de pesquisas centradas no ensino das Ciências Naturais e da Educação Profissional; a realização de parcerias entre os professores do Ensino Médio e os da Educação Profissional visando o desenvolvimento de atividades conjuntas como participação no Colegiado, nas reuniões ordinárias de coordenação e no acompanhamento de estágios supervisionados (BURNIER; GARIGLIO, 2007).

Em termos infraestruturais, contava com duas salas de aula, uma secretaria, um auditório e uma biblioteca, sendo que, em todas, eram disponibilizados recursos áudios-visuais necessários aos seus adequados funcionamentos.

A carga horária do Programa totalizava (615) seiscentas e quinze horas, das quais, (300) trezentas eram destinadas às atividades práticas e ao estágio. Assim, observou-se que o PEFPD extrapolava, em setenta e cinco horas, o total de quinhentos e quarenta horas estipuladas pela Resolução nº 02/97.

No que tange ao currículo, constatou-se que esse tinha como pressuposto a concepção Histórico-Crítica³ e era estruturado em três núcleos: estrutural, contextual e integrador. Segundo Machado (2008), a organização do currículo nesses núcleos, "[...] pode se apresentar como uma possibilidade articuladora da estrutura curricular, com vistas a incentivar a integração de conhecimentos necessários à formação dos professores" (MACHADO, 2008, p. 21). O Núcleo Contextual contempla os conhecimentos relacionados ao estudo da escola e de seu papel na sociedade; a análise e compreensão dos documentos normativos que regem a Educação Profissional; e o conjunto de disciplinas que buscam assegurar os fundamentos teóricos, tanto do Ensino Médio, quanto da Educação Profissional. O Núcleo Estrutural objetiva analisar questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, e os conhecimentos didático-pedagógicos voltados, exclusivamente, para a Educação Profissional. Por fim, o Núcleo Integrador agrega questões específicas referentes às atividades práticas e metodológicas, ligadas à Educação Profissional (MACHADO, 2008). O quadro 1, que se segue, apresenta a carga horária e o ementário das disciplinas que compõem o currículo do Programa⁴:

3 Segundo Savianni (2003), a pedagogia histórico-crítica se propõe a identificar "[...] as formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação, [...] provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação." (SAVIANNI, 2003, p.9)

4 As informações aqui apresentadas foram obtidas através do Plano de Ensino, disponibilizado pela secretaria do PEFPD investigado.

Quadro 1 – Plano de ensino do PEFPD

| Disciplina | Carga Horária | Ementário | Núcleo |
|---|----------------------|---|-------------------|
| Didática – Metodologia de Ensino I | 45 Horas / Aula | O Trabalho Docente e o Processo Didático. | Núcleo Estrutural |
| Didática – Metodologia de Ensino II | 45 Horas / Aula | O Trabalho Docente e o Processo Didático, Legislação Educacional e as Competências Requeridas ao Ensino Médio; Estudo da Arte na Didática. | |
| Português | 45 Horas / Aula | Estudo de Fatores (linguísticos e extralinguísticos) Envolvidos nos Processos de Recepção e Produção de Textos; Estudo das Diferenças nas Formas de Fala e de Escrita; Estudo das Teorias da Aprendizagem da Escrita e da Leitura. | |
| Fundamentos da Educação | 90 Horas / Aula | Homem e Cultura. Educação e Sociedade; Concepções fundamentais da Educação; Ética, Trabalho e Cidadania; Reconstrução Social e Práticas Pedagógicas. | Núcleo Contextual |
| Psicologia da Aprendizagem | 90 Horas / Aula | Conceito de Psicologia da Educação; Correntes da Psicologia da Aprendizagem; Interações Socioculturais no Contexto Educativo; Tecnologia, Trabalho e Educação. | |
| Prática de Ensino e Estágio⁵ Supervisionado | 300 Horas | Características, Objetivos e Condições do Processo de Trabalho Escolar; Aspectos Organizacionais; Culturais, Didático/Pedagógicos da Escola; Organização dos Ambientes e Tempos Escolares; Projeto Político-Pedagógico; Plano de Ensino; Prática Pedagógica; Prática e Saberes Docentes; Perfil e Ofício do Aluno; Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação de Atividades Educativas; Análise Crítica da Prática Pedagógica na Escola. | Núcleo Integrador |

5 A Proposta de Estágio do referido PEFPD foi elaborada tomando por base a Lei n ° 6.494 de 1977, que dispõe sobre os Estágios de Estudantes de Ensino Superior e Ensino Profissionalizante do Ensino Médio e Supletivo, considerando, também, o disposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n ° 9.394/96.

Fonte: Projeto Político Pedagógico do ITP.

Como pode ser observado, analisando o Quadro 1, o Programa procura desenvolver, em sua proposta curricular, a articulação entre a teoria e a formação de docentes, a partir da proposição das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que compõem o Núcleo Integrador do Programa. Particularmente, procurava-se promover o diálogo da prática com a teoria, na medida em que as questões observadas e analisadas na empiria, ou seja, no campo de estágio, subsidiavam discussões de cunho mais teórico, realizadas na sala de aula.

No que se refere à avaliação dos alunos do Programa, verificou-se que os professores deveriam atribuir o total de 100 pontos, sendo que os alunos precisavam alcançar 60% desse somatório para serem aprovados. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Programa, as avaliações deveriam priorizar o processo de aprendizagem dos discentes, ao longo das atividades desenvolvidos pela disciplina, bem como o comprometimento, participação e assimilação dos conteúdos. Como trabalho final, o aluno deveria entregar um Portfólio, no qual estariam registradas as atividades desenvolvidas durante o Curso, priorizando a análise de currículos, os planos de curso, os instrumentos de avaliação, as bibliografias voltadas para as temáticas, os conteúdos estudados, entre outros.

Pesquisa Quantitativa: dados obtidos

Os dados quantitativos, coletados através da aplicação de um questionário no qual se pretendia traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos discentes e docentes do PEFPD, serão apresentados em um Box visando sua melhor visualização.

Cabe destacar que, dos 30 alunos frequentes, 17 responderam ao questionário, sendo que eles eram habilitados em: Administração; Ciências Biológicas; Química; Ciências Contábeis e Tributos; Ciências Econômicas; Enfermagem; Engenharia Civil; Engenharia de Produção; Farmácia; Medicina Veterinária; Psicologia; Sistema de Informação; Tecnologia da Engenharia Civil e Tecnologia em Radiologia; Engenharia Elétrica e Ciências Econômicas. Assim, pode-se constatar a diversidade de habilitações dos profissionais que se constituíam como discentes do PEFPD, o que pode ser considerado um desafio para os docentes do Programa, tendo-se em vista a necessidade de atender às necessidades

específicas desses sujeitos. Contudo, essa diversidade poderia contribuir para possibilitar uma maior riqueza nas discussões, reflexões, e atividades desenvolvidas no decorrer do Curso pesquisado.

Quadro 1 - Perfil dos Discentes do PEFPD

a) Faixa etária: até 24 anos (1); 25 a 29 (4); 30 a 39 (8); 40 a 49 (3); 50 ou mais (1). b) Sexo: Feminino (8); masculino (9). c) Estado Civil: casado (7); divorciado (3); separado (2); solteiro (5); viúvo (0); outros (0). d) Tempo de Conclusão da Última Graduação: 1 a 4 anos (12); 5 a 8 anos (0); 9 a 12 anos (2); 13 a 16 anos (0); 17 a 20 anos (8); mais de 20 (0). e) Rede de Ensino em que fez a Última Graduação: Particular (10); Estadual (0); Federal (7); Municipal (0). f) Nível de Pós-Graduação: *Lato-Sensu* MBA (6); Mestrado Acadêmico (2); Mestrado Profissional (0); Doutorado (0); Não possui pós-graduação (9). g) Formação Continuada e melhoria salarial: 13 alunos responderam positivamente e 4 alunos, negativamente. h) Atuação como Docente: 5 afirmaram que já exerciam o magistério e 12 responderam que não lecionavam. i) Tempo de Atuação como Docentes: até 5 anos (4); de 6 a 11 anos (0); de 12 a 17 anos (1); de 18 a 23 anos (0); de 24 a 29 anos (0); mais de 30 anos (0). j) Número de Disciplinas que leciona: 1 (3); 2 (1); 3 (1). k) Turnos de Trabalho: 1 (3); 2 (1); 3 (1). l) Rede de Ensino que trabalha: Pública (3); Particular (2).

Fonte: Dados da pesquisa

O quadro exposto evidencia, por um lado, que apesar de a amostra ser formada majoritariamente por sujeitos recém-formados em Nível Superior (70,6%), 47% já tinham concluído uma Pós Graduação, dado que merece ser destacado. Por outro lado, os dados revelam que uma porcentagem significativa dos discentes do PEFPD, (29,6%), embora não possuindo Licenciatura, exercia o magistério. Esses dados vão ao encontro de pesquisas⁶ que evidenciam um problema educacional que se traduz no significativo número de profissionais que atuavam como professores, sem habilitação regular.

⁶ Ver Brzezinski (2006), Pereira (2011), INEP (2009).

Quadro 2 - Perfil dos Docentes do PEFPD

a) Local de Residência: Trabalham no município que residem (85,7%); Não trabalham no mesmo município que residem (14,3%). b) Sexo: Masculino (100%); Feminino (0%). c) Idade: Até 24 anos (0%); 25 a 29 anos (0%); 30 a 39 anos (28,6%); 40 a 49 anos (0%); 50 anos ou mais (71,4%). d) Estado Civil: Casado (71,4%); Divorciado (14,3%); Separado (14,3%); Solteiro (0%); Viúvo (0%). e) Número de filhos: 1 filho (1%); 2 filhos (0%); 3 ou mais filhos (57,1%). f) Rede de Ensino da Graduação: Estadual (14,3%); Federal (57,1%); Particular (28,6%). g) Tempo de Conclusão de Graduação: 9 a 12 anos (14%); 13 a 16 anos (14%); mais de 20 anos (72%). h) Tempo de Atuação como Docente, no Programa: Até 5 anos (57%); 6 a 11 anos (14%); 12 a 17 anos (29%). i) Disciplinas Lecionadas pelos Docentes: 1 (71,4%); 2 (28,6%); 3 (0%). j) Titulação na Pós-Graduação: Doutorado (57,1%); Pós-Doutorado (28,6%); Mestres (14,3%). k) Tempo de Dedicção Semanal as Atividades Extraclasse: Nenhum (57%); até 10 horas (14%); 10 a 20 horas (29%); l) Relações entra a Formação e melhoria salarial: Sim (57,1%); Não (28,6%); Não Responderam (14,3%). m) Formação Continuada e Melhoria Didático-Pedagógica: Sim (71,4%); Não (14,3%); Não Responderam (14,3%).

Fonte: Dados da pesquisa

Em síntese, a partir dos dados explicitados, conclui-se que os professores do PEFPD, em sua totalidade, eram do sexo masculino; possuíam idade, predominantemente, superior a 50 anos; 100% possuía curso de Pós Graduação Stricto Sensu, sendo que uma porcentagem significativa, (57%), era constituída por doutores. É importante destacar que 57% dos professores respondentes informou não desenvolver atividades extraclasse e 71% disse que lecionava apenas uma disciplina no PEFPD. Dessa forma, pode-se afirmar que eles possuíam adequadas condições de trabalho, e, por estarem vinculados à Rede Profissional de Ensino Técnico e Científico, tinham também, satisfatórias condições salariais.

Pesquisa Qualitativa: os depoimentos dos sujeitos investigados

A amostra foi composta por 11 alunos, 4 professores, 1 coordenadora e 1 secretária. Em seus depoimentos, foram identificadas 18 categorias, sendo que, nesse texto, serão apresentadas apenas 13⁷ delas.

Categoria 1 - Diversidade dos Alunos:

7 A partir da análise dos conteúdos dos seus depoimentos, foram identificadas as seguintes categorias: 1- Perfil do Aluno, 2 - Escolha do Curso pelos Alunos e Expectativa Profissional, 3- Dificuldades dos Discentes em Frequentar o PEFPD, 4- Objetivos do Programa, 5 - Avaliação do Currículo do Programa, 6 - Objetivos das Disciplinas, 7 - Avaliação da Infraestrutura do PEFPD a partir do olhar do Aluno, 8 - Avaliação dos Professores a partir do Olhar do Aluno, 9 - Atividades Avaliativas, 10 - Atividades Práticas, 11 - Estágio, 12- Avaliação do Programa a partir do olhar do Professor, 13 - Estratégias de Controle da Evasão, 14 - Planejamento de Aula, 15 - Contribuições do PEFPD no Processo Formativo de Docentes, 16 - Indicação do Curso, 17 - Sugestões apresentadas pelos alunos para o PEFPD, e, por fim, 18 - Desafios da Educação e na Formação de Docentes para a Educação Profissional. Para o presente artigo, selecionamos 13 categorias de maior relevância.

Segundo a coordenadora, os alunos eram egressos de diferentes áreas do conhecimento e, por isso, apresentavam dificuldade de acompanhar as disciplinas didático-pedagógicas. Essa coordenadora, assim como os docentes, informou que os alunos apresentavam grande diversidade nos âmbitos da formação, faixa etária, estado civil, nível de experiência, entre outras.

[...] É bem heterogêneo. Temos alunos que já ocupam uma profissão. Têm muita gente da engenharia, ex-alunos do ITP, que têm outra capacitação e querem uma segunda opção; tem gente da administração; têm alunos mais jovens e alunos mais idosos. É um curso heterogêneo, também, em idade. É heterogêneo e em gênero. (Coordenadora)

Moura (2007, p.32) enfatiza, em pesquisa realizada, que o perfil dos alunos de Programas Especiais de Formação Pedagógica⁸ ofertados no Brasil, geralmente, é formado por “engenheiros, arquitetos, contadores, administradores e outros bacharéis que exercem a docência sem ter formação para tal”.

Categoria 2 - Escolha do Curso pelos Alunos e suas Inserções na Docência:

Os depoimentos dos alunos, em síntese, evidenciaram que eles decidiram fazer o curso, sobretudo, devido à obtenção de habilitação para o magistério e ao desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas.

“[...] Eu quero trabalhar como docente habilitado e não como uma pessoa que tem uma formação superior e que dá aula”. (Aluno 1)

[...] Eu não fiz nenhum curso para ser docente. Assim, eu tive dificuldades em sala de aula, sobretudo, na relação com os alunos, também, com a parte pedagógico-didática. Realmente, eu sentia a necessidade de melhorar, assim, procurei fazer este curso. (Aluno 8)

Categoria 3 - Dificuldade para Permanecer no Curso:

As maiores dificuldades apontadas pelos alunos foram: conciliar estudo e trabalho; carga excessiva de estudo/trabalho; e problemas

8 Embora não existam dados oficiais sistematizados sobre o quantitativo de Programas ofertados, a partir de pesquisa em sites de Universidades Particulares e Públicas, bem como Institutos Federais e Cefets, localizados em diferentes regiões do Brasil, identificou-se que a oferta desse curso se dá em especial nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul, Bahia, Maranhão e Pernambuco. Foram identificadas 37 instituições que ofertam o PE-PPD, sendo que dessas 20% são instituições públicas e 30% são instituições particulares.

relacionados ao deslocamento.

"[...] A dificuldade maior tá (sic) relacionada com o tempo de deslocamento do trabalho, para o PEFPD. Além disso, tem o alto custo do transporte". (Aluno 8)

"[...] A maior dificuldade é conciliar estudo e trabalho. Você trabalha durante o dia, tem de voltar, tem de estudar. Além de disciplinas que exigem muita leitura, cerca de 500 páginas por semana! É difícil!" (Aluno 10)

Os professores entrevistados também informaram que os alunos do PEFPD exerciam atividades laborais, por esse motivo, tinham dificuldades de acompanhar, principalmente, os conteúdos didático-pedagógicos. Foi observado, nos depoimentos, que os professores eram sensíveis ao problema e procuravam compreender os discentes e, ao mesmo tempo, buscavam valorizar as suas trajetórias profissional e pessoal.

Porque eles trabalham, né (sic)? Alguns trabalham bastante, né (sic)? São pessoas que têm família, eles fazem um esforço muito grande pra, pra (sic) acompanhar o curso. E o nível de exigência do curso é bem alto, né (sic)? Eles têm muita leitura pra (sic) fazer. *Eu pedi pra (sic) ler um livro pra (sic) discutir hoje à noite, por exemplo, eles já pediram pra (sic) adiar. Então, vai ficar pra (sic) semana que vem, porque, quer dizer, pra mim é muito fácil fazer uma leitura de um livro de 50 páginas em três semanas, quatro semanas, mas eles sentiram dificuldade porque os outros professores também, tá (sic) cada um pedindo uma leitura de um livro, assim é uma bagagem de leitura alta, com pouco tempo. Então, assim, [...] eu acredito que fazer uma leitura, [...], profunda, [...], dos textos que a gente manda [...], eles não dão conta, porque não têm tempo mesmo.*
A gente tem sempre que contemporizar, mas eles estão acompanhando. De alguma maneira, eles estão acompanhando. Eles chegam lá na frente.
(Professor 03, destaque nosso)

Segundo Luckesi (2002), o professor deve estar atento às dificuldades de aprendizagem apresentadas por seus alunos, uma vez que a "compreensão do conteúdo proposto é ponto de partida para a criação de habilidades e hábitos." Os professores do PEFPD, ao reconhecerem as dificuldades dos seus alunos e valorizarem suas trajetórias profissionais e pessoais, criavam condições favoráveis para que os educandos compreendessem, internalizassem e se apropriassem dos conhecimentos veiculados pelas disciplinas ofertadas pelo Curso.

Categoria 4 - Objetivos do Programa:

Ainda de acordo com a coordenadora, o PEFPD tem como objetivo principal capacitar profissionais que já possuem graduação a se habilitarem legalmente para o magistério. A formação ofertada respalda os conhecimentos prévios dos alunos e privilegia uma proposta didático-pedagógica que articula teoria e prática e se embasa em uma concepção crítico-reflexiva.

[...] Nosso objetivo é dar uma sólida formação teórica, referente à formação pedagógica, que inclui os fundamentos da educação, a didática, a psicologia, o estágio. O estágio é a viga mestra que faz a articulação entre o embasamento teórico e a prática docente concreta. A gente trabalha não só para o aluno ter uma habilitação, mas para que ele seja formado para ser um bom professor. (Coordenadora do Programa)

Categoria 5 - Avaliação do Currículo do Programa:

Morgado e Ferreira (2007, p.781) consideram que é no currículo que "se estabelece um diálogo entre os vários agentes sociais, técnicos, estudantes, professores e demais elementos da comunidade educativa".

Um número significativo de discentes considerou o currículo extenso e propôs que ele deveria ser reformulado no sentido de contemplar o estudo dos aspectos práticos e didáticos referentes às habilitações conferidas pelo Programa.

[...] Algumas disciplinas são muito maçantes, privilegiando a teoria da didática da educação e não entrando na metodologia, na parte prática das disciplinas que conferem habilitações. Em síntese, deveríamos ser capacitados na didática das disciplinas que sairemos habilitados. (Aluno 1)

Contudo, os estudantes reconheceram que o curso era bom e contava com professores titulados e competentes.

[...] Muitos colegas comentam que estão gostando do curso, por perceberem a integração entre teoria e prática. O curso passa uma visão geral prá (sic) nós, de áreas diferentes da educação como um todo. É um bom curso, seus professores são qualificados! (Aluno 2)

Categoria 6 - Objetivos das disciplinas:

Os professores expuseram que o objetivo do Curso e, conseqüentemente, das disciplinas, era formar professores críticos e reflexivos, estimular a solidariedade e promover a troca de experiência entre alunos e docentes.

[...] Eu trabalho colocando desafios para os alunos. Eu, em vez de dar informações, procuro fazer com que eles aprendam a procurar informações e continuem pesquisando, pelo resto da vida. Mostro a importância deles cooperarem entre si e criarem uma rede de relacionamento para continuarem colaborando pela vida a fora. (Professor 1)

Moura (2007) considera importante estimular a pesquisa, pois o desenvolvimento de habilidades relacionadas à investigação, sobretudo no campo da tecnologia, pode levar os docentes da Educação Profissional a pensarem e a consolidarem ações que contribuam para o desenvolvimento socioeconômico e para a aprendizagem dos alunos.

Categoria 7 - Avaliação dos Professores:

Os alunos entrevistados avaliaram os professores de diferentes formas. Assim, um número reduzido de sujeitos relatou situações de desrespeito, por parte de alguns professores do Programa.

[...] Eu sou um tecnólogo, ou seja, técnico superior de engenharia e engenheiro de edificações e, aqui, em uma instituição federal e pública, ainda, tem professores que atuam aqui, que discriminam o tecnólogo. Contudo esse profissional é formado em curso de graduação e tem todos direitos, podendo fazer *stricto-sensu*, etc. Mas, um professor com doutorado, sabendo que tem tecnólogos na sala, criticou, demonstrando não ter conhecimento das habilitações do tecnólogo e fez um comentário infeliz. (Aluno 8)

[...] já observei, já vi muitas situações estranhas de docentes zombando, ironizando. Não entendi ele falar, tipo assim: o que a gente está fazendo aqui? Não entendi a dele não! Nós alunos, tivemos uma conversa e achamos que ele é grosso; ele, quando a gente pergunta, dá uma patada! Claro que não chama a gente de burro, mas coloca a gente como se fosse retardado. (Aluno 3)

Em contrapartida, a maioria dos discentes elogiou os professores,

[...] eu acho que o curso tem professores que são bons. Estão sempre ouvindo a gente, sugerindo. Eles são flexíveis e capacitados. Eles têm uma bagagem muito grande e nos enriquecem com seus saberes e nós acabamos crescendo! Usam diversos recursos como data-show, vídeos e tudo é discutido, analisado. (Aluno 5)

Categoria 8 - Avaliação:

Os alunos mencionaram que essa avaliação era desenvolvida de modo processual e que levava em conta as especificidades individuais dos discentes e das disciplinas.

Várias estratégias avaliativas eram utilizadas pelos docentes como relatórios, sínteses, participação em debates, produção de textos e, no final, era solicitada a construção de um portfólio no qual deveriam estar registradas todas as atividades desenvolvidas no decorrer das disciplinas.

"[...] É uma avaliação contínua. No princípio, questionamos essa avaliação, mas fomos vendo que essa avaliação era boa. É eficaz. A gente vai acumulando o conhecimento à medida que o tempo vai passando". (Aluno 1)

"[...] A avaliação não tem uma preocupação tão forte em relação à medição do desempenho. Não é avaliação de um modo pontual, como numa prova objetiva. O professor procura ver também o seu esforço, a sua vontade e a busca de aprender". (Aluno 9)

Segundo Luckesi (2002), a forma como se aplica uma avaliação é importante para que um projeto educacional se concretize, pois ela pode ser determinante no processo de democratização e efetivação da aprendizagem.

Categoria 9 - Estágio:

Os alunos, sujeitos da pesquisa, explicitaram que o estágio lhes possibilitava vivenciar e compreender o cotidiano da escola e da sala de aula, nos seus aspectos funcionais e nas questões didático-pedagógicas.

O estágio previsto pelo Programa se baseava em pressupostos sintonizados com a concepção de Paulo Freire (1996, p.38), pois priorizava a reflexão, a crítica e a dialicidade. Em síntese, "o fazer e o pensar sobre o fazer".

"[...] A gente acompanha e investiga diversos aspectos da escola

e da sala de aula. Há o acompanhamento do professor da escola, que tem ligação com ITP e, depois, tudo é discutido e analisado com nosso professor, na sala de aula [...]". (Aluno 2)

Para os professores entrevistados, o estágio tinha como objetivo possibilitar aos discentes vivenciar o cotidiano escolar em suas múltiplas dimensões, através da imersão na prática docente e, posteriormente, na realização de debates e reflexões, ocorridas nas aulas teóricas, ofertadas pelo Curso, que contribuíam para possibilitar uma maior compreensão do trabalho docente.

[...] a disciplina Didática e Prática de Ensino, faz com que **o aluno volte à sua experiência de aluno e de aprendiz, [que] reflita sobre a sua experiência de aluno e de aprendiz.** *Ele visita a escola, e tem uma consciência sobre os processos que são necessários para que então, [...] na sala de aula, tudo esteja funcionando bem. Então, é trazer um novo olhar pra (sic) que ele dali pra (sic) frente comece a perceber essas coisas e ver que tem novas perspectivas, que o sujeito sabe que está ali aprendendo alguma coisa, que vai evoluir e vai continuar aprendendo pra (sic) vida inteira. Não só através dos aspectos teóricos, históricos e de técnicas, mas também da própria reflexão sobre a própria experiência e a evolução que vai acontecer.* [...] (Professor 01, destaque nosso.)

Assim, no Programa pesquisado, o estágio supervisionado se constituía como uma atividade na qual o aluno, como futuro professor, aplicava conhecimentos acadêmicos científicos e pedagógicos através das práticas desenvolvidas na sala de aula. A proposta de estágio desenvolvida pelo PEFPD rompe com o modelo priorizado pela maioria dos cursos de formação de professores, nos quais essa atividade vem sendo desenvolvida no final dos cursos, de forma que desvincula a teoria da prática. A concepção de estágio proposta pelo Programa se aproxima do modelo de racionalidade prática, analisado por Pereira (2011), no qual o professor, ao vivenciar a sala de aula de modo concomitante e articulado às disciplinas teóricas, pode identificar questões nevrálgicas que são levadas para debate durante seu processo de formação. "De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados." (PEREIRA, 2011, p.112).

Categoria 10 - Avaliação do Programa pelos Professores

Para os docentes entrevistados, o PEFPD apresentava alguns problemas em relação à carga horária conferida ao estágio e, sobretudo, ao fato de ele não contemplar as disciplinas nas quais os alunos seriam habilitados.

[...] A carga horária do estágio é longa. São tradicionais e históricas, as críticas feitas ao estágio, em todas as licenciaturas. Seria bom que tivessem metodologias de ensino, específicas das matérias que habilitam os alunos, mas o curso ficaria muito longo e os alunos não têm disponibilidade para isso. (Professor 4)

[...] Acho o curso tão deficitário quanto as licenciaturas. Talvez, o curso devesse virar uma pós-graduação. Aqui, não temos uma licenciatura, pois é um programa que dá certificado. Mas acho que o profissional que sai daqui, indo para sala de aula, não vai ter dificuldades nem maiores nem menores, do que os alunos das licenciaturas. (Professor 4)

Categoria 11 - Controle da Evasão de Alunos:

A coordenadora e os docentes afirmaram que sempre se fazia uma comunicação direta com os alunos em situação de evasão. O principal motivo que levava à desistência do curso estava ligado à dificuldade em conciliar estudo e trabalho. Os professores afirmaram que a qualidade do curso, poderia ser considerada como uma das estratégias para minimizar a evasão.

[...] A gente telefona e pergunta a razão da evasão e as respostas, sempre, são: trabalhar e estudar era difícil; o aluno falava que arranhou um novo emprego e teve de deixar o curso; ou ficara desempregado e não dava, para arcar com as despesas do curso, além de ter de buscar trabalho. (Coordenadora)

Categoria 12 - Contribuições do PEFPD para a Formação dos Alunos:

Os alunos consideraram, na sua maioria, que o PEFPD contribuiu, de forma significativa, para suas formações como docentes, sobretudo, para a construção e o desenvolvimento de habilidades didático-pedagógicas.

“[...] Com certeza absoluta! Eu consegui ver, enxergar ferramentas de ensino, aqui dentro, que eu não conhecia. Acho que o curso foi focado, soube desenvolver o que objetivava: nos preparar, pedagogicamente, para sermos docentes”. (Aluno 6)

[...] Eu gostei tanto do curso, que o indicaria para outras pessoas. A qualidade do curso é alta! Apesar de ter alguma coisa que questiono, o curso é bom! Seria ótimo se tivesse as metodologias específicas das matérias que o curso dá titulação, mas sei que é impossível, tanto pela reduzida carga horária, quanto pela pouca disponibilidade dos alunos, para assistir mais aulas. (Aluno 7)

Categoria 13 - Desafios do PEFPD para a Formação dos Alunos:

Os depoimentos da coordenadora e dos professores do PEFPD mostraram que são inúmeros os desafios enfrentados para a formação de professores, no âmbito do Programa em apreço, destacando-se, sobretudo, a necessidade de estabelecer carga horária mínima de 800 horas, para conferir ao Curso melhores condições que poderiam contribuir para assegurar uma capacitação mais densa, tanto na dimensão teórica, quanto na prática.

Um número significativo de professores entrevistados enfatizou que os gestores educacionais e a sociedade deveriam valorizar aos professores, notadamente, lhes proporcionando melhores condições salariais e de trabalho. Para os docentes do Programa, a desvalorização do magistério estaria levando à crise vivenciada pelas Licenciaturas, na atualidade.

“[...] A gente precisa de uma nova legislação que nos assegure desenvolver, como nas outras instituições, nas Licenciaturas regulares, **800 horas, por exemplo, de carga horária mínima na formação de professores**”. (Coordenadora, destaque da Autora)

“[...] Eu já comentei a questão de que a escola tem que ser uma escola de **tempo integral, e se a escola é de tempo integral, os professores também devem estar dedicados a uma escola só. Não ficar (sic) pulando de um lado pro outro**”. (Professor 01, destaque nosso. Grifo da Autora)

Embora se reconheça o problema do “déficit” de professores, em especial para as disciplinas técnicas profissionais, e que essa realidade vem dificultando a expansão da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, é importante pensar a formação de professores de forma mais consistente, que extrapole a proposta de cursos emergenciais, como os PEFPDs.

Para Frigotto (2001) a Educação Profissional, em suas ações, não pode estar associada a uma política focalizada e que atenda a uma demanda do mercado de trabalho. A formação de professores para essa modalidade de educação deve ser pensada e implementada de forma contextualizada, e diretamente relacionada a um projeto de intervenção do Estado, no que se refere às condições de trabalho vivenciadas pelos professores na contemporaneidade.

Além disso, pela Resolução nº 02/97 que normativa esses Programas, eles deveriam ser ofertados por um período máximo de 05 anos, em locais que carecessem de Cursos de Licenciaturas. Contudo, eles continuam sendo desenvolvidos inclusive em localidades que contam com um número significativo de Instituições que ministram Licenciaturas, em diferentes áreas do conhecimento.

Algumas (IN) conclusões

A expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica evidencia a carência ou escassez de profissionais, para lecionar disciplinas da Educação Profissional e, sobretudo, e a fragilidade considerada peculiar ao curso de capacitação de professores para essa modalidade de educação.

Tendo em vista essa realidade, decidiu-se pesquisar a formação de docentes para os eixos tecnológicos da Educação Profissional e para as disciplinas Física, Química, Matemática e Biologia/Ciências Biológicas, ligadas ao Ensino Médio e às séries finais do Ensino Fundamental, no âmbito de um PEFPD, situado em Belo Horizonte.

Inicialmente, foi realizado um levantamento das produções acadêmicas, centradas na formação de professores para a Educação Profissional, que evidenciou que a capacitação desses profissionais tem se processado de forma, geralmente, fragmentada, inconsistente e incipiente. Destaca-se, também, que foi identificado um reduzido número, tanto de dissertações e teses sobre a temática, quanto de trabalhos apresentados e publicados em eventos e periódicos. Especificamente, nas investigações sobre o Programa em apreço, constatou-se que as

produções acadêmico-científicas eram, ainda, mais escassas.

Autores como Araújo (2010), Kuenzer (2008; 2010), Machado (2008), explicitaram, também, a carência de produções/pesquisas sobre a referida temática. Além disso, enfatizam inúmeros impasses relativos à formação de docentes para a Educação Profissional e afirmam que, se faz necessário o estabelecimento de parâmetros e diretrizes para a criação e consolidação de espaços de formação que contemplem as especificidades inerentes à capacitação de professores, para essa modalidade de educação.

Em relação aos dados coletados pela pesquisa quantitativa, pode-se afirmar que o perfil delineado dos discentes evidenciou que eles eram graduados em diferentes áreas do conhecimento e que possuíam significativa experiência laboral. Percebeu-se, ainda, que um número considerável de alunos do Programa (29%) informou exercer o magistério, mesmo sem habilitação legal para lecionar.

Quanto ao perfil dos docentes do PEFPD, constatou-se que eles possuíam ampla formação acadêmica, sendo que 57,1% eram Doutores, 28,6% eram Pós-Doutores e 14,3% Mestres. Embora os dados evidenciassem que os docentes do Programa possuíam elevada formação acadêmica, a maior parte (51,7%) não tinha habilitação específica nas disciplinas para as quais o Programa conferia habilitação. Esse fato compromete, em parte, a qualidade do curso, pois as especificidades dessas disciplinas não foram atendidas, tanto no âmbito técnico, quanto no prático.

Quanto aos dados oriundos das entrevistas realizadas com os professores, pode-se afirmar que eles avaliaram que o PEFPD, apesar de apresentar alguns problemas, é um Programa comprometido com a busca de uma formação pedagógico-didática consistente.

Os alunos, em seus depoimentos, enumeraram muitos aspectos positivos em relação ao Programa como a ampla e consistente formação acadêmica do corpo docente e a interação entre os saberes práticos e teóricos, que era possibilitada, sobretudo, pelo Estágio Supervisionado e que promovia a interlocução entre as disciplinas teóricas e as práticas.

A maior crítica desses sujeitos se relacionava a não capacitação, teórica e prática, no âmbito das disciplinas nas quais seriam habilitados, embora reconheçam a necessidade de se aumentar a carga horária, o que inviabilizaria suas permanências no Curso.

Os alunos explicitaram suas dificuldades de acompanhar os

conhecimentos didáticos e pedagógicos, principalmente, por serem egressos de graduações de cunho mais técnico, mas declararam que os professores se mostravam disponíveis e empenhados em ajudá-los a superarem essas dificuldades. Além disso, relataram críticas quanto ao grande número de leituras exigidas pelos docentes e a falta de transparência no se que se refere aos resultados das avaliações desenvolvidas durante o Curso.

Finalmente, considera-se que as Licenciaturas propostas por pesquisadores, nos encontros organizados pela SETEC, expostas neste texto, poderiam se constituir como uma iniciativa exitosa no sentido de promover uma capacitação consistente de professores para a Educação Profissional, Técnica e Científica.

Referências

ANDRÉ, M et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica e a necessária atitude docente integradora. In: DALBEN, A. et al. (Org.). **Coleção didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.479-496.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: Inep, 2006. p. 1-52.

BURNIER, Suzana Lana; GARIGLIO, José Ângelo. Projeto de melhoria dos processos de ensino e aprendizagem do Programa Especial e Formação Pedagógica de Docentes do CEFET-MG. **Educação e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p.60-64, fev. 2007. Disponível em: <<http://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/103>>. Acesso em: 28 Jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2001_01/04_frigotto.pdf>. Acesso em: 28 Jun. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS.

Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. Brasília: Inep, 2009. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>>. Acesso em: 28 Jun. 2013.

KUENZER, Acácia; FRANCO, Maria Ciavatta; MACHADO, Lucília Regina de Souza.

Formação de Professores para a Educação Profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: RISTOFF, Dilvo I. (Org.). SIMPÓSIO AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA: PERSPECTIVAS E DEBATES, 2008. Brasília, DF. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP, 2008. p.125-140. (Coleção Educação superior em debate; 8)

In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Inep, 2008. p.19-40.

KUENZER, Acácia. Formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L (Org.). **Coleção didática e prática de ensino:** convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.497-517.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a Educação Profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n. 1, p.8-22, jun., 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf>. Acesso em: 28 Jun. 2013.

MORGADO, C. J.; FERREIRA, B. J. Globalização e autonomia: Desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A; PACHECO, J. (Org.). **Globalização e educação:** Desafios para políticas e práticas. Porto: Porto Editora 2007. p. 61-86.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade história e perspectivas de integração. **Holos**, v.2.p. 4-30, mar., 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>>. Acesso em: 28 jun. 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, A. V. S.; CUNHA, D.M.; LAUDARES, J. B.. (Org.). **Diálogos sobre trabalho:** perspectivas multidisciplinares. Campinas: Papirus, 2005. p. 15-35.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Rede Federal de Educação

Profissional e Tecnológica e a Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. In: RISTOFF, Dilvo I. (Org.). SIMPÓSIO AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA: PERSPECTIVAS E DEBATES, 2008. Brasília, DF. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP, 2008. p.125-140. (Coleção Educação superior em debate; 8)

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz Pereira. Sinais e evidências da crise das Licenciaturas no Brasil. In: PINHO, Sheila Zambello de. **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PETEROSI, H. G. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Loyola, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. A Educação Profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf> > Acesso em: 28 jun. 2013.

VALLE, Bertha de Borja Reis do et al. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil. In: RISTOFF, Dilvo I. (Org.). SIMPÓSIO AVALIAÇÃO PARTICIPATIVA: PERSPECTIVAS E DEBATES, 2008. Brasília, DF. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: INEP, 2008. p.125-140. (Coleção Educação superior em debate; 8)

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 2003.