

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE.

Adriana Paula Quixabeira R. e S. OLIVEIRA SANTOS, (1);

(1) Professora do Instituto Federal de Alagoas, Bolsista Capes/Setec/Piqdtec, Rua Mizael Domingues, 75, Poço,
Maceió - AL, e-mail: apquixabeira@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo é um pequeno recorte das reflexões realizadas pela autora no âmbito de seu projeto de doutorado em Educação na Faculdade de Educação – FAGED da Universidade Federal da Bahia – UFBA. O texto procura apresentar as principais ideias presentes na proposta de pesquisa doutoral cujo objetivo principal é compreender como os professores da Educação Profissional e Tecnológica – EPT mobilizam seus saberes e desenvolvem atitudes formativas em seu cotidiano docente. Desenvolver a pesquisa a partir dos saberes da experiência e no contexto do trabalho docente. Ao se pensar sobre a formação, outros conceitos se agrupam para discussão, como: experiência, saber, conhecimento, subjetividade, poder. Nesse sentido, no artigo teço como vou identificar na formação dos professores da EPT a necessidade de conhecimento de si mesmo, em um jogo de subjetividades aprendentes a partir da práxis e de um contexto institucional que envolve também a formação do outro para o trabalho.

Palavras-chave: Formação – Saberes – Professores da EPT – Pesquisa

1 INTRODUÇÃO

A proposta de pesquisa doutoral que inspira o presente artigo, provoca a necessidade de ruptura de paradigma teórico e metodológico na própria pesquisadora, oriunda de uma perspectiva de ciência positiva. Contudo, no meu desejo de investigação, encontro uma negação da forma cartesiana de pensar, de agir, de pesquisar o objeto longe do sujeito. Nesse sentido, preciso da afirmação de um novo conceito, de um novo encontro. (LARROSA, 2009; NIETZSCHE, 2008a, 2008b). Assim, se quero considerar os sujeitos dessa pesquisa – que constituem o grupo profissional dos professores da EPT, pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica –, a partir de uma perspectiva etnopesquisa-formação (MACEDO, 2006), tenho que iniciar com rupturas internas que não vão se religar rapidamente. Com o cientificismo que, até o momento, fez-me pensar que os diplomas e as teorias educacionais e pedagógicas explicariam a “arte de ensinar”; quero romper com a ideia de que cumprir carga horária e conteúdos, desenvolver competências e habilidades, é o fim último da docência, ou até da formação profissional.

Para a compreensão da realidade docente, vou me apropriar dos conceitos como o de formação, saber, trabalho, tecnologia, capital; sendo, assim, importantes categorias para a pesquisa. Além do estudo etnográfico, análises documentais, observações do cotidiano e a escuta dos sujeitos – professores da EPT –, são procedimentos que se coadunarão com o método e a metodologia propostos.

Como afirma Pimentel (2009, p. 163), a pesquisa do tipo etnográfico “é movimento. Evoca encontros e desencontros. Provoca atrasos e ultrapassagens. Contorna o velho e o novo”. Para André (2008), a pesquisa etnográfica se caracteriza por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Disposta a pesquisar sobre a formação de professores da EPT, observo que o desenvolvimento de uma tese é também um momento importante da minha formação, pois sei que será preciso que eu mobilize novos pensamentos, novas atitudes e novas ações, visando identificar as atitudes formativas desses professores sem ignorar o contexto social estudado.

Minhas inquietações e reflexões de pesquisa estão alicerçadas: 1 – na atuação do profissional-professor que prepara para o trabalho e ao mesmo tempo está implicado na sua própria formação em uma instituição federal de ensino de estrutura complexa e proposta pluricurricular de atuação; 2 – no total desconhecimento,

às vezes, desses docentes das políticas públicas e curriculares e suas vertentes; e, 3 – no jogo de poder implícito e explícito nas relações sociais estabelecidas pelos professores.

Sei que a minha implicação¹ é evidente e o desafio também, pois estudo o que me inquieta a partir dos meus pares. Contudo essa situação contrastante que ao mesmo tempo aproxima, permite que também eu me mantenha no distanciamento necessário para desenvolver a tese com o rigor que lhe é exigido, pois é nessa teia que se forma, nesse movimento de reflexividade (GIDDENS, 1991) que se aproxima e, na própria emoção (MATURANA, 2005) do educar, ou seria de formar o outro e a nós mesmos, é que parece se constituir a proposta contínua e continuada de formação.

Os professores da EPT enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais e aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho. Contudo, há uma multiplicidade de fatores que interagem e afetam as relações profissionais institucionalizadas, em grande parte, representados pelos “sentimentos e atitudes ambíguas” (FARTES, 2008, p. 683) dos docentes em relação à sua atuação frente, inclusive, às reformas educacionais ocorridas na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica nos últimos 15 anos.

Há também certo sentimento de comodidade ao que está posto, situação que pode interferir ou mesmo validar uma cultura profissional que pode ir de encontro ao que as necessidades formativas ou possibilidades de formação dos docentes da EPT demandam na sociedade contemporânea.

Talvez, ligado com atitudes desse teor esteja a grassar nas instituições de ensino superior um fenômeno preocupante e que se manifesta em comportamentos como: pôr-se à margem fazendo apenas aquilo a que se é estritamente obrigado; confundir os interesses institucionais com os individuais; atitudes acríticas e subservientes ou bajulação face aos detentores máximos da autoridade instituída, não reconhecendo os seus legítimos representantes; fomento de oligarquias de poder demasiado fechadas e reduzidas, nomeadas pelas chefias; aproveitamento de funções no exterior para favorecer os seus grupos no interior, em detrimento da dedicação desinteressada da grande maioria que se procura assegurar o bom funcionamento da instituição nas suas diversas funções: pedagógica, científica, de investigação e extensão à comunidade, etc. (TAVARES, 2001, p. 23).

Nesse contexto, investigar a formação de professores da EPT é urgente, pois parece necessário pensar que na “formação desses profissionais se desenvolva uma outra maneira de ser, de estar, de agir, a partir de outros referenciais científicos, éticos, culturais, humanos” (TAVARES, 2001, p. 24), e, esse movimento cria saberes.

Destaco que não se trata apenas de identificar que competências esses professores desenvolvem em sua prática docente. Proponho um novo olhar para essa formação, ou seja, uma possibilidade de diálogo entre os saberes construídos nas interações entre os sujeitos, orientados por decisões e atitudes que constituam seu potencial de formação.

Dessa forma, a pergunta base da investigação a ser tratada pela pesquisa doutoral em desenvolvimento configura-se na seguinte questão: como os professores da EPT mobilizam seus saberes e desenvolvem atitudes formativas em seu espaço e tempo de professor? Dela, extraem-se as seguintes questões de pesquisa:

- As experiências profissionais dos professores e, sobretudo, suas implicações individuais e coletivas em contexto de trabalho, são referências para sua atuação profissional docente?
- As experiências de vida dos professores da EPT geram dispositivos de subjetivação que auxiliam na mobilização de atitudes formativas?
- É possível superar a prevalência da racionalidade técnico-instrumental, própria dos sistemas de formação profissional e tecnológica, visando uma autoformação docente?

¹ Etimologicamente, o termo *implicação* se constitui a partir do prefixo *in*, do latim *plicare*, significando *dobrar*, e a terminação *ação* indicando um movimento, muito mais do que um estado. Afirma o processo de subjetivação, consciente ou não, em movimento, lúcido, errante. Aqui a vida já é sentido, já é interpretação. A análise das nossas implicações nos cenários de formação aponta para a compreensão dos vínculos afetivo-libidinais, políticos, éticos, profissionais, institucionais, culturais, com os quais irremediavelmente, entramos nas experiências curriculares e formativas. A implicação afirma/explicita de forma ampliada a ideia de formação como experiência (MACEDO, s/d).

A partir de uma pesquisa qualitativa, de base fenomenológica e etnográfica, procuro cartografar, formar os mapas, as ramificações (DELEUZE; GUATTARI, 2009a) para o desenvolvimento da tese que objetiva compreender como os professores da Educação Profissional e Tecnológica – EPT mobilizam seus saberes e desenvolvem atitudes formativas em seu cotidiano docente.

2 CONTEXTO ATUAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

A Educação Profissional e Tecnológica no Brasil vem nos últimos anos passando por mudanças de políticas públicas que desencadearam propostas diversas de formação profissional, com programas voltados para a inserção social de jovens e adultos, (re)valorização do ensino técnico, ampliação da oferta de vagas e de cursos, estabelecimento de catálogos de cursos técnicos e de cursos tecnológicos, criação e regulamentação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, construção de novos campi, formalização de parcerias com estados e municípios, entre outros.

Como premissas, a educação profissional adota, legalmente, as seguintes: I – organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; e, II – articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. Essa articulação de áreas está atrelada ao atendimento de diversas políticas públicas de interesse do governo federal. Dessa forma, a educação profissional parece continuar como meio integrador e possibilitador na “solução” de problemas estruturais no Brasil, como é o caso da reinserção de trabalhadores em atividades produtivas, desenvolvimento e oferta de cursos que atendam a demandas das organizações, desenvolvimento de pesquisas específicas de setores da área de tecnologia, entre outros.

Dentre as mudanças ocorridas talvez a que seja o sustentáculo de todas as políticas implantadas foi à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 29 de dezembro de 2008. Esse novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica foi criado pelo Ministério da Educação através da Lei nº 11.892/2008 e estruturado a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), nas Escolas Técnicas Federais, nas Agrotécnicas e Escolas vinculadas às Universidades Federais tendo como foco a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias (BRASIL, 2010).

O MEC considera que os Institutos Federais “responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais” (BRASIL, 2010, p. 3).

Para o MEC com a implantação dos Institutos Federais o conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica como a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; as medidas adotadas em cooperação com estados e municípios, com objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos, sobretudo na forma de ensino médio integrado, inclusive utilizando a forma de educação à distância (EAD); a política de apoio à elevação da titulação dos profissionais das instituições da rede federal com a formação de mais mestres e doutores; a defesa de que os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e que “reafirma que formação humana e cidadã precedem a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 6).

O modelo dos Institutos Federais é o de uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2010). Para o MEC, os Institutos Federais “trazem em seu DNA elementos singulares para sua definição identitária, assumindo um papel representativo de uma verdadeira incubadora de políticas sociais, uma vez que constroem uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade” (BRASIL, 2010, p. 19).

É característica histórica das instituições da rede federal de educação profissional e tecnológica o atendimento a diferentes políticas e orientações governamentais que se baseavam na centralidade do mercado, na hegemonia do desenvolvimento industrial e em um caráter pragmático e circunstancial.

Contudo, é importante para a presente pesquisa ressaltar que o próprio MEC em documento oficial reconhece que

nesto contexto, uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir “por dentro delas próprias” alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo (BRASIL, 2010, p. 20).

Esse movimento endógeno citado, essa fuga ao plano traçado pela política de governo interessa à tese a ser desenvolvida. “Isto porque: o parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender ‘o que está tecido junto’” (MORIN, apud BRASIL, 2010, p. 24).

Em um contexto de expansão e nova regulamentação da EPT, o debate específico sobre formação de professores parece ofuscado e ao mesmo tempo em situação de prioridade, (re)acendendo não só a discussão sobre a formação, mas expondo a realidade dos professores das instituições federais de educação profissional e tecnológica cuja formação é repleta de incertezas, de conflitos e de relações complexas entre os saberes, a construção da sua identidade profissional, disputas de poder institucional, tensões do mundo do trabalho, mudanças no processo produtivo e implementação de novas políticas globais. O próprio MEC afirma que

como construtores de si, esses atores precisam criar seu próprio ambiente não apenas se adaptando ao mundo existente, mas acima de tudo construindo um novo mundo; precisam carregar dentro de si a realidade de ser, ao mesmo tempo, parte da sociedade e parte da espécie [...] Para tanto, devem esses atores mobilizar o que sabem do mundo, superar as antinomias dos conhecimentos especializados, identificar a falsa racionalidade e estabelecer a correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral dos indivíduos. Nesse sentido, é necessário que percebam não apenas os dados e concebam as ideias na sua troca com o mundo, mas interpretem-nos numa permanente troca com os demais membros da sociedade, o que exige que estejam situados no universo e não dele separados (BRASIL, 2010, p. 25).

Considerando esse contexto atual da Educação Profissional e Tecnológica e suas possibilidades, na pesquisa em desenvolvimento, aqui, neste artigo, discutida a partir de um recorte a questão que desperta interesse está centrada no professor. Afinal, como ele constrói seus saberes? Como os mobiliza? Em sua atividade docente ele cria e desenvolve atitudes formativas?

É importante já aqui nesse começo de ideias pensar a formação, com outros conceitos que se agrupam para discussão, como: experiência, saber, conhecimento, subjetividade, poder. Nesse sentido, procuro identificar na formação dos professores da EPT a necessidade de conhecimento de si mesmo, em um jogo de subjetividades aprendentes a partir da práxis e de um contexto institucional que envolve também a formação do outro para o trabalho.

Diante do exposto até aqui, é importante considerar que as instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, historicamente, foram ou são escolas técnicas que preparavam, e ainda preparam os trabalhadores das indústrias e do trabalho agrícola, prioritariamente. Com as mudanças no cenário mundial em face da globalização, conforme anteriormente discutido e, considerando os avanços tecnológicos, é evidente que as demandas de formação tornaram-se complexas.

Nesse sentido, as políticas de formação de professores da EPT que, parece, sempre tiveram o propósito de complementar a formação inicial dos professores não licenciados precisam, apesar da importância da preparação pedagógica no exercício docente, se basear nos saberes que são oriundos de experiências e/ou construídos e mobilizados na prática dos docentes da EPT, pois muitas vezes, geram atitudes formativas, ou seja, os fazem professores.

E mais, parece que no momento das propostas de políticas de formação, esses saberes continuam sendo vistos de forma restrita à formação técnica que esses professores devem continuar “lecionando” para os alunos, e, assim, continuam sendo vistos dissociados ou mesmo são ignorados como constitutivos das ações e da formação dos professores.

Assim, as propostas de cursos de licenciaturas para professores da EPT, mesmo que agreguem novas perspectivas educacionais, não incluem uma maior interação entre os saberes e a formação dos professores. Além disso, acrescento a esse contexto as pressões e exigências dos setores produtivos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades na formação profissional, situação que também interfere na formação dos professores da EPT porque necessitam estar sempre em constante diálogo com o mundo do trabalho, ou seja, compreendendo técnicas, processos e sistemas produtivos.

Dessa forma, indago: e se em seu espaço e tempo institucionais, os saberes dos professores quando mobilizados criarem atitudes formativas? Ou melhor, e se esses professores desenvolverem e criarem saberes que compõem seu percurso formativo e se autoformarem, em interação e em movimento intuitivo de construção de saberes?

3 OS SABERES

O exercício profissional dos professores da EPT, na atualidade, demanda inevitavelmente, novas relações com os saberes, sejam aqueles originados nos processos e redes formais de ensino, sejam os oriundos da experiência. Experiência nessa pesquisa é considerada formação no sentido nietzschiano, ou seja, a experiência é um passo, uma passagem. “É o que nos passa e o modo como nos colocamos em jogo, nós mesmos, no que se passa conosco” (LARROSA, 2009, p. 57).

Não há um campo específico e unidisciplinar para compreender os saberes da experiência, seja em relação ao setor produtivo no qual a atividade laboral se desenvolva, seja em relação à educação, particularmente quando se trata da formação de professores da EPT.

Essas discussões conduzem inevitavelmente às incursões que faço na pesquisa sobre a formação dos professores da EPT que, por um lado, necessitam dar conta dos conhecimentos técnico-científicos constantemente renovados e, por outro, devem assumir responsabilidades inerentes à função formadora de que estão investidos. Ao mobilizar saberes que estão em jogo, não se devem considerar apenas os que se relacionam e se complementam, mas também aqueles que não são equivalentes, mas necessários (KUENZER, 2002).

Uma discussão sobre o domínio cognitivo articula saberes teóricos a saberes práticos, além de não esquecer de que a simples existência desses saberes não é suficiente para desencadear ações competentes – a capacidade para mobilizar e transferir saberes práticos e teóricos depende, também, do domínio afetivo. Não basta aos professores a capacidade de articular teoria e prática; é preciso ter comprometimento com o coletivo, responsabilidade, estabilidade emocional para agir na incerteza ou na urgência diante de uma situação problema ou um imprevisto.

Além disso, questiono o sentido do domínio da ciência como primeira necessidade para o professor da EPT, pois como afirma Larrosa,

dominar uma ciência é estar dominado por ela: viver sob seu abrigo seguro, mas demasiado estreito e já escasso; olhar com suas garras de eficácia comprovada, mas limitadas e sempre imóveis; avançar lenta e pesadamente com seu passo firme e seus métodos carentes de dificuldade, até objetivos modestos e previstos de antemão; mas por caminhos que não permitem sair de seu traçado, nem aspirar a metas incertas e ainda desconhecidas Larrosa (2009, p. 32).

Será esse o percurso e objetivo de formação para o professor da EPT? Penso que não, porque limitar a sua formação à fuga dos labirintos, prescrevendo-lhe itinerários retos, sem que alguma vez caia em um labirinto, não vivenciando a experiência de explorá-lo, mas sim, sempre buscando uma saída, segue os fios que outros lhe estendem e se ata a eles, sem inventar, sem criar, sem pensar. É como se já considerasse que esse professor só aceita o caminho seguro, a olhada superficial do explícito; é indolente e pouco exigente consigo mesmo; um sujeito que tem certo espírito gregário e se sente seguro e bem vestido por pertencer a escolas, a tendências e a grupos; porém, só busca o útil e não se arrisca; move-se sempre nos limites do convencional e do permitido; só sabe ouvir o que já lhe foi dito, ver o que já foi visto e pensar o que já se pensou (LARROSA, 2009).

Não acredito que as capacidades de criar, pensar e sentir dos professores ficam excluídas ou presas no labirinto. Quando ele está em interação no seu cotidiano ou em algum momento ou situação ele deve romper com o labirinto, com o prescrito.

Na medida em que a racionalidade técnico-instrumental alcança as esferas institucionais da sociedade – em especial no que me interessa mais de perto nessas discussões, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica e seus professores –, ocorre um processo de subtração da autonomia das próprias instituições educacionais e de seus atores, professores e gestores.

Dessa forma, a problemática da formação de professores da EPT, considerados na maioria das vezes como técnicos, professores sem competências pedagógicas e didáticas, deve ser pesquisada a partir da realidade dos próprios professores, fundamentalmente de seu cotidiano, e a partir de múltiplas referências, pensamento que motivou, enfim, a minha vontade e o meu desejo de investigação sobre o que mobiliza a sua formação no sentido de identificar os saberes que utiliza em seu cotidiano, no momento em que está desenvolvendo atividades visando preparar alunos/cidadãos para o mundo do trabalho (não apenas para atender ao mercado), considerando o contexto mundial complexo que envolve entre outras coisas a compreensão dos significados da formação na Educação Profissional e Tecnológica.

Articular saberes e formação me conduz, agora, a iniciar um diálogo com a própria Educação. Teoriza Gallo (2003) a partir das ideias de Deleuze e Guattari (1977) sobre a literatura maior e a literatura menor, que a educação maior é aquela “dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder” (GALLO, 2003, p. 78). Em condição de enfrentamento, a educação menor é aquela que resiste e que é um ato de revolta.

Como a educação maior é aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer, sendo aquela dos grandes mapas e projetos, a revolta da educação menor é contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas. Sala de aula como espaço a partir do qual é possível traçar estratégias, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Assim, para Gallo (2003) uma educação menor é um ato de singularização e de militância. “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2003, p. 78).

É no âmbito da micropolítica, do cotidiano do professor que concentro minhas inquietações sobre a formação dos professores da EPT. Que saberes compõem essa formação? Que saberes são necessários para “formar” profissionais de diferentes áreas de atuação? Que lecionam em diferentes cursos, inclusive fazem parte de instituições pluricurriculares, atuando tanto na educação básica como no ensino superior?

A ideia de educação menor, Gallo (2003) afirma que esta é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade porque não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a integração dos saberes, mas de multiplicá-los, fazer novos rizomas. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores. Manter os projetos abertos: “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (GALLO, 2003, p. 83).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, sigo como “um sujeito que já não se concebe como uma substância dada, mas como forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (LARROSA, 2009, p. 57).

Nesse sentido, sendo o ser humano ao mesmo tempo singular e múltiplo, sua complexidade conduz àquilo que ao longo do tempo o desenvolvimento do seu conhecimento racional-empírico-técnico não anulou: o conhecimento simbólico, mítico, mágico ou poético. Assim, o *homo complexus* traz em si, de modo bipolarizado, caracteres antagônicos, constituindo-se como homem: sábio e louco; trabalhador e lúdico; empírico e imaginário; econômico e consumista; prosaico e poético (MORIN, 2006).

Nessa teia da complexidade, emerge a curiosidade humana e científica de investigar o *homo complexus* na sua formação, especificação na formação dos professores da EPT.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 15ed. Campinas: Papirus, 2008.
- BRASIL. SETEC/MEC. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**: um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica. Concepção e Diretrizes, PDE. Brasília: MEC, 2010.
- FARTES, Vera Lúcia Bueno. Reforma da educação profissional e crise das identidades pedagógicas e institucionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135, São Paulo, set./dez. 2008.
- GALLO, Sílvia. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Trad. De Raul Fiker. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991.
- KUENZER, Acácia Z. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai/ago, 2002, p. 19-29.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche & a Educação**. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Estudos e pesquisas em currículo e formação nos âmbitos do *formacce faced/ufba*: a centralidade da narrativa *implicada***. Salvador: s/d.
- _____. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Trad. José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**, 11 ed. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2006.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Trad. Paulo Cesar de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2008a.
- _____. **Shopenhauer como educador**. São Paulo: Editora Escala. 2008b.
- PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da Educação. In: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Roberto Sidnei Macedo, Dante Galeffi, Álamo Pimentel, Salvador: EDUFBA, 2009.
- TAVARES, José. Construção do conhecimento profissional no ensino superior. In: TAVARES, José, BRZEZINNSKI, Iria. (org). **Conhecimento Profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p. 17-51.