



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

ISBN: 978-85-68618-01-1

GESTÃO EDUCACIONAL E AS RELAÇÕES ENTRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE E INDICADORES DE EVASÃO

MARIA OLÍVIA BERBERT DA SILVA FRANCO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

oliviaberbert@gmail.com

ROSÂNGELA DA LUZ MATOS

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

rosangeladaluzmatos@gmail.com

RESUMO

O presente resumo é parte de um projeto de pesquisa em andamento e visa refletir sobre a gestão educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, campus Ilhéus, Bahia. Trata-se de um estudo de caso em fase inicial que se propõe a apontar as relações entre a política de formação continuada dos docentes técnicos do Instituto e os indicadores institucionais de evasão e repetência. A reflexão apresentada parte da análise documental e aponta a relevância da gestão escolar na construção de espaços e tempos que garantam o processo de formação continuada de professores e atuação dos mesmos sobre os desafios da própria escola, especificamente sobre o índice de evasão e repetência escolar. Por fim, reflete-se sobre a constituição da escola como uma instituição que aprende e constrói-se continuamente, a partir de uma ação coletiva e de uma prática reflexiva.

Palavras-chave: Gestão Educacional, Formação Docente, Evasão.

INTRODUÇÃO

O presente resumo é parte de um projeto de pesquisa em andamento cujo objetivo é analisar as relações entre a atuação da gestão e a formação continuada de professores, como reflexo nos resultados de evasão e repetência, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Ilhéus. Situado na Rodovia BR 415, Km 13, Ilhéus/Bahia, o IFBA – Campus Ilhéus fica entre os municípios de Itabuna e Ilhéus no sul do estado da Bahia. O referido projeto visa refletir sobre as relações entre a política de formação continuada dos docentes técnicos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e melhoria dos indicadores de evasão e repetência dos estudantes.

Cabe salientar que o nascimento das escolas federais ocorreu pelo decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, do então presidente Nilo Peçanha, que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices com o intuito de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sua sobrevivência. Ao longo do século passado novas denominações foram dadas, tais como: Escolas Industriais e Técnicas (1942), Escolas Técnicas Federais (1959), Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET (1978) e, enfim, em 2008 surgem os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Com a constituição dos Institutos Federais, a Rede Federal de Educação Tecnológica – RFET vive uma política de expansão e modificação da oferta de ensino técnico e profissional no Brasil. Assim, os Institutos Federais ampliaram sua capacidade de oferta, a partir de algumas exigências previstas na lei que os instituiu. Entre tais exigências cabe a articulação para atender as demandas crescentes de formação profissional existentes em cada região onde estiverem inseridos. Além disso, uma das premissas dos novos Institutos Federais é a de superar as barreiras entre o ensino técnico e o científico de modo que seja possível articular trabalho, ciência e cultura em uma perspectiva de emancipação humana (BRASIL, 2010).

Acompanhando essa política de expansão, o IFBA ampliou seu atendimento para o interior do estado da Bahia numa estrutura multicampi registrando, em 2008, nove *campi* e, em 2015, dezoito, além de quatro núcleos avançados. O campus de Ilhéus oferta, desde 2011, educação de nível técnico, perfazendo um total de 700 alunos matriculados, contudo, até a presente data não oferta formação de nível superior, acompanhando a demanda crescente da Rede Federal de Educação Técnica¹.

No caso do ensino técnico, a oferta dá-se na modalidade Integrada articulando o currículo do ensino médio com o currículo do ensino técnico, de modo que o aluno faz o curso propedêutico e técnico simultaneamente no Instituto. Já a modalidade Subsequente é aquela na qual o aluno faz a formação técnica após a conclusão do ensino propedêutico de nível médio em escolas regulares do sistema público ou privado de ensino.

O incentivo a este modelo de educação tem como foco a equidade, a justiça social, bem como fomentar o mercado de trabalho com profissionais técnicos, visando competitividade econômica. É nessa direção que também é prerrogativa dos IFs a oferta de cursos de graduação (tecnológicos, licenciaturas, bacharelados), programas de Pós-graduação *lato e stricto sensu* e cursos para a formação inicial e continuada de trabalhadores. Nessa direção o projeto educacional dos IFs é definido oficialmente como um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos e objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (BRASIL, 2008).

Considerando estes objetivos assiste-se um processo de interiorização dos institutos e de democratização de seu acesso, sobretudo, porque esse processo foi atrelado à Lei nº 12.711/2012, ao Decreto nº 7.824/2012 e à Portaria Normativa do MEC nº 18 de 11/10/2012,

que instituem sistema de cotas para alunos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, garantindo acesso aos IFs para alunos oriundos de redes públicas municipais e estaduais.

Na região específica de atenção do campus Ilhéus do IFBA, tal aspecto se faz relevante considerando-se que na cidade de Ilhéus, no ano de 2010, 37,87% dos jovens de 15 a 17 anos ainda frequentam o ensino fundamental e 18,03% não frequentam a escola. Em Itabuna, cidade vizinha também atendida pelo IFBA/Campus Ilhéus, também no ano de 2010, 31,30% dos jovens de 15 a 17 anos ainda frequentam o ensino fundamental e 16,08% não frequentam a escola (PNUD/IPEA, 2013). Além disso, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB desses dois municípios, para alunos das últimas séries do ensino fundamental, apontam índices muito abaixo da média esperada, sendo 3,3 em Itabuna e 3,2 em Ilhéus. Nesse cenário a oferta de cursos de formação de nível médio que prime pela qualidade do processo educacional torna-se contundente.

Mas, se o processo de expansão, atrelado às políticas de cotas, tem oportunizado para uma camada da população a entrada nessa escola, prescrita como de qualidade, isso não indica que essa mesma população permaneça na escola, conforme dados apresentados. Além disso, o tipo de curso a ser oferecido e o público a ser atendido fica a cargo das diretrizes do campus. Nessa direção, constata-se que os atuais índices de evasão e repetência no Campus Ilhéus tem promovido a exclusão de alunos. Segundo a Coordenação de Registro Escolar – Cores do Campus Ilhéus os dados da evasão e repetência, atingiram o percentual de 60,86% em 2012 e 54,65% em 2013 os alunos dos 1ºs anos no campus.

Apesar dos dados apontarem altos índices de exclusão dos alunos ainda não há estudos que identifiquem causas promotoras dessa situação. Entre as diversas variáveis buscamos observar nesta pesquisa o processo de formação continuada dos docentes.

No cenário de ampliação da educação profissional técnica nota-se o crescente número de docentes nas áreas propedêuticas e técnicas nos Institutos Federais. Esses docentes são egressos de cursos de licenciaturas e os da área técnica de cursos de bacharelados e engenharias. Contudo, não é exigência para o ingresso na carreira a formação específica para a docência, como aponta o artigo 4º da Resolução nº 1, de 27 de março de 2008, do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB), que define poder integrar o magistério da Educação Básica, de componentes profissionalizantes do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica de nível médio docentes conforme descreve-se abaixo:

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

Diante da flexibilidade apontada na legislação, constata-se que para o ingresso na carreira docente, o IF não oferece aos recém-ingressos, formação pedagógica condizente com o público alvo da prática docente. Tal situação torna-se ainda mais crítica, considerando que os docentes da área técnica advêm dos bacharelados e engenharias, portanto, não estudaram na formação inicial aspectos ligados ao exercício da docência. Como afirma Moura (2012, p. 64), “muitos desses novos e jovens professores são mestres e doutores recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação, uma vez que são bacharéis”.

Nesse cenário, a reflexão sobre uma política de formação continuada de professores ganha visibilidade, posto que a mesma se constitua como espaço e tempo de organização e reflexão da experiência desses docentes e torne-se uma ação através da qual o modelo de educação proposto nos IFs alcance equidade, justiça social e formação pretendida para o mercado local e regional de profissionais técnicos, bem como para a promoção do desenvolvimento humano e social.

FORMAÇÃO CONTINUADA, UM FAZER REFLEXIVO!

A discussão sobre a formação docente possui amplo espaço no cenário educacional, pois tal aspecto é fundamental na qualificação do trabalho pedagógico em face aos desafios atuais da educação, da ciência e das tecnologias. O dispositivo legal apresentado no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgado em 1996, aponta a necessidade da elevação do nível de escolaridade dos docentes da educação básica. Porém, apesar do disposto em lei, assistimos ao longo das últimas décadas a inconsistência nas práticas formativas de professores que acabam incidindo nos resultados obtidos pelos alunos que do ponto de vista de desempenho em conhecimentos escolares, não é ainda satisfatório, colocando assim, os projetos de educação continuada em dúvida. (GATTI, 2009).

Tal cenário é apontado através da avaliação de que a formação de professores nas últimas décadas foi produzida a partir da atualização e aprofundamento de conhecimentos teóricos descolados das demandas concretas das escolas. Dessa maneira, esse modelo já não mostrava eficiência, mesmo depois de décadas onde programas de formação de professores já estavam em funcionamento, quer via licenciaturas ou programas governamentais. Estudos como de Gatti (2009) apontam que estes programas deixavam de lado a relação entre teoria e prática estabelecida pela competência técnica e competência política a um fazer docente consciente, levando à práxis reflexiva. Tomando os resultados educacionais como parâmetros, percebemos que há ineficácia no conceito do professor tecnocrata e a partir disso, surge um sujeito capaz de refletir e, sobretudo contribuir para o desenvolvimento de uma escola condizente com os tempos em que vivemos, falamos aqui da sociedade da informação, onde o cidadão comum tem dificuldades em lidar com a enxurrada de informações através de diversos canais. Segundo Alarcão (2011, p.14) “Chamaram-lhe a era da informação. E também da comunicação. No tempo em que vivemos os mídia adquiriram um poder esmagador e a sua influência multifacetada, podendo ser usados para o bem e para o mal”. A partir dessa nova realidade, tanto o docente quanto a instituição a qual ele faz parte, devem se posicionar de forma indagativa e reflexiva, diante do que lhe é oferecido.

Nesse sentido, o conhecimento descritivo puramente racional, não é suficiente para os sujeitos da educação. É fundamental que esse conhecimento se revista de um fazer técnico e político e não se torne um saber que promova a cisão entre educação como ciência aplicada e educação como práxis política. Essa seria a tomada de consciência de um professor reflexivo que segundo (Alarcão, 2011, p.44) define-se em:

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Nesse sentido, a reflexividade consiste no ato do professor olhar a prática, a experiência constituída como o próprio conteúdo do seu percurso profissional e formativo,

constituindo assim, a ação ativa necessária ao docente como um sujeito que se produz continuamente na sua profissão. Segundo Larossa (2002), teoria e prática devem coincidir orientar-se, numa perspectiva política e crítica, através de uma reflexão emancipadora não apenas sobre a prática, mas, principalmente, sobre a não reflexão da mesma. Partindo dessa premissa, pensa-se no dueto pedagógico ciência e prática como escopo do processo da formação continuada. Posto que a mesma realiza-se quando o professor já se encontra em exercício profissional, portanto, já como um sujeito dotado de experiências educativas e que tem no seu fazer pedagógico o conteúdo emergente de sua formação.

A discussão sobre a formação continuada do professor perpassa pela compreensão de como a docência se constitui. Nesse sentido, assentamos nosso entendimento a partir da perspectiva de Nóvoa (2007) de que o professor se faz na sua própria historicidade, portanto, suas experiências pessoais, profissionais e formativas constituem o tecido que o envolve na condição de docente. Segundo o autor, a profissão docente é uma segunda pele, assim, para Nóvoa não há dissolução no binômio pessoa-professor.

A docência torna-se, assim, um processo constituído de experiências, estas tomadas como um processo de apropriação que o sujeito faz da realidade vivida. Para Larossa (2002), a experiência é o que nos toca, o que acontece para o sujeito. Assim, reconhecemos o professor como um sujeito circunscrito no mundo, marcado pelos acontecimentos, pela incerteza e definindo-se pela subjetivação que cada um faz desse processo. Tal perspectiva favorece a prática da formação do professor reflexivo, do profissional que assume a condição de pensar seu trabalho e torná-lo objeto de seu próprio conhecimento. Assim, apropria-se de seu fazer e tem sobre ele autonomia. Cabe aqui destacar que ao tomar o professor como sujeito reflexivo, assumimos a defesa do professor como sujeito de acontecimento.

A práxis reflexiva é sem dúvida peça fundamental na construção da escola, pois os professores permanecem e acompanham o desenvolvimento da mesma, contribuindo de maneira efetiva. Portanto, segundo Alarcão (2001) é neste envolvimento que acontece a tomada de consciência da sua própria profissionalidade docente, que no contexto escolar, a sua atividade desenrola-se no cruzamento das interações políticas, administrativas, curriculares e pedagógicas.

Tais interações, no contexto do IFBA, perpassam pelos desafios que se impuseram à escola, tais como sua integração com a comunidade, sua relação com os saberes da cultura, os novos processos tecnológicos, exigindo dos docentes uma atuação pautada na capacidade de tomar decisões com autonomia o que perpassa pela sua capacidade de enfrentar conflitos, estabelecer laços de convivência, lidar com a aceleração e a fluidez do conhecimento. Assim, ser professor consiste em superar a ideia de que o ensino volta-se apenas à transmissão de conteúdos acadêmicos, socialmente estabelecidos, mas, por ser uma relação entre pessoas, volta-se à formação de pessoas, estabelecendo uma troca de construção de saber. Sobretudo se este sujeito estiver inserido no contexto de uma escola aprendente.

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO APRENDENTE

Segundo Beauclair (2007) novos paradigmas passam a ser adotados nas organizações em geral, já que os antigos modelos burocráticos de ordem e controle passam a não ser mais eficazes, frente aos impactos tecnológicos. Surgem as organizações aprendentes, as *Learning Organizations* que consistem em trazer a ideia de uma organização que aprende. As *Learning Organizations* apresentam um modelo, que estabelece a relação entre aprendizagem nas e das organizações. O que caracteriza este modelo é o envolvimento de todos os sujeitos que dela fazem parte e tendo como foco reflexões sobre novos e possíveis papéis e ações nestes espaços, levando a novos significados e sentidos que podem ser construídos às ações nas

organizações do século XXI, quando são propostos enfrentamentos aos novos desafios que emergem no aprender e ensinar.

A constituição de uma escola aprendente perpassa pela ação coletiva, pela prática da autonomia que atinge todos os sujeitos e seus espaços-tempos de trabalho. Assim, destaca-se que esse processo exigirá da gestão escolar um posicionamento estratégico que possa unificar esforços. O papel da gestão deve consistir em envolver o elemento humano, as pessoas e através delas, mudar a cultura que se vive na escola.

Na educação, o conceito de Gestão Escolar passa a ser incorporado pela sociedade contemporânea, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando no seu Art. 206, dispõe ao longo do mesmo, a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/96, no seu Art. 14 destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

Apesar de estabelecido em lei desde 1996, essa nova organização de gestão democrática da escola, ainda não se concretizou enquanto prática. A escola deve ser repensada, ao invés de ficar à espera de fatores externos que venham estabelecer tal mudança. Essa preocupação acompanhou os estudos teóricos de Dewey, Schutz, Vigotsky e Piaget, mesmo de formas diversas, todos pertencem, a certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico. Alarcão (2011, p.39) diz que “As escolas que já perceberam o fenômeno começaram a funcionar como comunidades autocríticas, aprendentes, reflexivas”.

Assim, destaca-se que esse processo exige da gestão escolar um posicionamento estratégico que possa unificar esforços, através de tomadas de decisão. O papel da gestão deve consistir não apenas em envolver o elemento humano, as pessoas e através delas, mudar a cultura que se vive na escola, juntando esforços, descentralizando o poder, mas também em refletir e se posicionar através de pensamento sistêmico, organizador da conceptualização da escolarização, que implica a utilização de estratégias de organização das aprendizagens e das ações. Segundo Senge (1990) cabe a gestão os cinco pilares da sustentação de uma organização: a liderança; a visão; o diálogo; o pensamento e a ação que são a sustentação de uma organização dinâmica e humana. A escola precisa se enquadrar como organização que aprende. As cinco disciplinas defendidas por Senge são: pensamento sistêmico; domínio pessoal; modelos mentais; construção de uma visão compartilhada e aprendizagem em equipe. A essência da primeira está na mudança de mentalidade, que consiste em preocupar-se com as inter-relações e os processos de mudança. A participação nas decisões, o direito de palavra, a capacidade de responsabilização são assumidos como imprescindíveis, junto ao desenvolvimento científico dos conhecimentos sobre gestão é o que Senge (1990) considera uma organização dinâmica, aberta, flexível e como ele mesmo denomina aprendente.

A gestão como meio precisa agir para que o processo pedagógico se realize plenamente e, nesse sentido, ocupar-se de construir tempo-espacos de participação dos professores no seu próprio processo de formação continuada. Além de que essa formação implica em incluí-los nos processos de construção da própria escola nos seus aspectos administrativos, pedagógicos e comunitários.

O professor é o foco neste processo, pois segundo GATTI (2009), as propostas inspiradas no conceito de capacitação cedem lugar a um novo paradigma, mais centrado no potencial de auto crescimento do professor, no reconhecimento de uma base de saberes já existentes no seu cabedal de recursos profissionais, como suporte sobre o como/qual trabalhar novos conceitos e opções. Desta forma o protagonismo do professor passa a ser o centro das atenções, visando à contribuição não apenas através da trajetória vivida pelo mesmo, como também atitudes e motivações, passam a serem fatores de capital importância. São modelos de práticas reflexivas.

CONCLUSÃO

Considerando o contexto apresentado os Institutos Federais, enquanto instituição que materializa os objetivos da política pública de educação profissional deve buscar atender as demandas locais, tanto no que diz respeito aos arranjos produtivos como no processo de desenvolvimento humano e social. Assim, o Campus Ilhéus, diante do desafio apontado sobre os dados de evasão e repetência necessita construir, coletivamente, ações que possibilitem a alteração desse quadro e garanta a execução de seus objetivos que confluem para tornar a instituição um agente importante na formação profissional e social da comunidade local e regional onde se insere.

Além disso, cabe salientar que aonde os professores da educação profissional chegam à docência ainda sem uma identidade profissional constituída, a formação continuada assume um papel que transcende à condição do ensino, mas atravessa o modo de ser e viver a profissão. Nóvoa (1997) aponta que a formação continuada é um processo individual de apropriação que depende da capacidade do sujeito de integrar um conjunto de possibilidades e informações, podendo transformar esse conjunto de experiências em material de formação, de conhecimento, de tornar-se professor, por meio de uma atitude reflexiva, coletiva e emancipadora para a autonomia dos docentes. Porém este processo necessita da intervenção da instituição, pois para o profissional é importante que a ação docente integre-se às diretrizes que corroborem com a filosofia da instituição.

Assim, é fundante que a escola reconheça os docentes como sujeitos em construção, que marcados pela experiência docente amalgamam saberes a serem compartilhados e constituídos em fontes para pensar a própria docência e a instituição.

ⁱ As matrículas do Ensino Médio na Rede Federal no ano de 2004 eram de 65.652 do total de 9.169.357. Em 2010 esse número subiu para 101.705 do total de 8.357.675. Cabe salientar que a Rede Federal de Educação Profissional também oferece matrículas para os cursos profissionais em outras formas de atendimento. Ainda Segundo a Nota Oficial do Conselho Nacional das Instituições de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF, atualmente a matrícula na rede federal é de 534.853 no ensino médio. Acesso em <http://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias>. Na Bahia, esse processo não foi diferente. De 4.051 matrículas em 2009 no ensino médio integrado saltou-se para 7.048 em 2013 e de 9 campi para 16. Acesso em <http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/numeros.html>.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma escola reflexiva** – 8. Ed. Coleção questões da nossa época, v. 8, São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel. (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BEAUCLAIR, João. **Educação e Psicopedagogia: aprender e ensina nos movimentos de autoria**. Pulso Editorial, São José dos Campos, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação/ INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, Disponível em <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em 12 de setembro de 2015.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro**. Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. – Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em <http://www.pnud.org.br/arquivos/idhm-brasileiro-atlas-2013.pdf>. Acesso em 12/09/2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Debate**, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em 28 de dez de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CBE Nº 1, de 27 de março de 2008** Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. 27 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes e Concepções. Plano de Desenvolvimento Educacional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnologia. Ministério da Educação. Brasília. Brasil, 2008. Disponível em file:///C:/Users/user/Downloads/if_concepcaoediretrizes.pdf Acesso em 27/08/2015.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 dez. 1996.

GATTI, Elizabeth. **Professores do Brasil: impasses e desafios** / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO, 2009.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA/ Campus Ilhéus. **Relatório da Coordenação de Registros Escolares**, 2013.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência In: **Revista Brasileira de Educação** nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p. 20-28.

MOURA, Dante Henrique. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1990-2000: limites e possibilidades In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Educação Profissional: Jovens, Ensino Médio e Profissional - políticas públicas em debate**. 1ªed. Campinas, São Paulo; Papyrus, 2012, p. 47-82.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. os professores e a história das suas vidas In: NÓVOA, Antônio **Vidas de Professores**. 2ªed. Porto: Porto Editora, 2007.

SENGE, P. **The fifth discipline. The art and practice of the learning organization**. New York: Currency Doubleday, 1990. (2.ed.1994).