

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL: UM DEBATE SOBRE AS AUSÊNCIAS (DE  
POLÍTICAS PÚBLICAS) E AS EXIGÊNCIAS (DO CAPITAL)**

Edilza Alves Damascena | Ana Carolina Veras do Nascimento  
Dante Henrique Moura

---

**RESUMO**

Este trabalho trata da formação de professores para a educação profissional, enfocando o atual momento de expansão da modalidade, a ausência de políticas públicas de formação para os seus docentes e as exigências postas pelo modo de produção capitalista. O presente texto inclui resultados parciais de pesquisa de mestrado com amparo teórico no materialismo histórico-dialético. Na primeira seção realiza breve histórico das ações formativas para os docentes da modalidade, constatando a ausência de diretrizes nacionais. Em seguida, aborda as mudanças nos regimes de acumulação, com ênfase no final do século passado e início do século XXI, destacando as principais implicações para a educação e para o trabalho docente da atual configuração. Por fim, apresentamos nossas considerações sobre a possibilidade de construção de um projeto contra hegemônico de educação profissional tendo como foco a formação dos seus professores.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Formação docente. Políticas.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UM DEBATE SOBRE AS AUSÊNCIAS (DE POLÍTICAS PÚBLICAS) E AS EXIGÊNCIAS (DO CAPITAL)

Nos últimos anos a educação profissional tem ganhado destaque no cenário nacional, principalmente desde meados dos anos 2000 por meio de uma rápida expansão da oferta. Somente a título exemplar, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a rede federal de educação profissional, nos últimos seis anos, mais que dobrou a oferta com um crescimento de 108%.

Tal ampliação ocorre em um contexto de ampla defesa por acesso e permanência da população à educação de qualidade. Essa defesa, fundamenta-se, especialmente por parte dos organismos internacionais e multilaterais, na concepção de que a educação pode prover a massa de competências e habilidades<sup>1</sup> básicas que garantam sua inserção, ainda que de maneira precarizada na nova “sociedade do conhecimento”.

Por sua vez, a dita “sociedade do conhecimento” refere-se às mudanças e transformações cada vez mais rápidas ligadas ao desenvolvimento da microeletrônica, microbiologia, biogenética, entre outras áreas que contribuem para a evolução da transmissão e difusão de informações e das tecnologias.

Assim, a expansão da educação profissional está relacionada à expectativa de que a mesma seja capaz de qualificar os trabalhadores brasileiros e de inseri-los num mercado altamente competitivo e tecnológico, proporcionando-lhes paralelamente um melhor desempenho econômico do nosso país no atual contexto de globalização.

Tal perspectiva, por si só, atribui um sentido reducionista à modalidade, pois confere submissão aos ditames do mercado. No presente trabalho defendemos uma educação profissional voltada aos interesses dos que vivem do trabalho<sup>2</sup>, o que não quer negar, de modo algum, a importância do conhecimento do mundo do trabalho, mas propor uma educação que vá além do imediatismo mercadológico e proporcione o conhecimento das relações dos homens entre si e com a natureza e de como a sociedade se estrutura a partir do modo de produção vigente, explicitando suas contradições.

Para tanto, é preciso que a educação profissional, ou qualquer outra modalidade/nível, conte com profissionais que tenham o compromisso ético e político com o público para o qual trabalham, especialmente com aqueles que vivem do trabalho ou seus filhos.

No entanto, compreendemos que muitas são as interferências no trabalho dos profissionais da educação que podem colaborar ou limitar para o referido perfil. Aqui tomaremos a formação dos professores especificamente para a educação profissional como foco da nossa análise, tendo em vista corroborarmos com Kuenzer (2011) ao afirmar que as propostas de formação docente tanto podem estimular quanto retardar atitudes revolucionárias diante das possibilidades que estas apresentem de compreensão das contradições da realidade. Tal estudo faz parte de pesquisa de mestrado em Educação e apresenta resultados parciais. Para a construção deste artigo foi realizada uma ampla revisão bibliográfica, tomando como amparo teórico o materialismo

---

1 O emprego dos termos *competências e habilidades* no contexto educacional ganhou destaque como representantes do ideário neoliberal, objetivando o desenvolvimento de posturas voltadas unicamente para o atendimento das demandas do mercado. Para maior aprofundamento sugerimos ver: TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie.(org). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Tradução de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

2 A expressão “que vivem do trabalho” é uma referência a expressão “classe-que-vive-do trabalho” utilizada por Antunes (2009) para designar o proletariado industrial, os assalariados que vendem sua força de trabalho e os desempregados em virtude da lógica capitalista.

histórico-dalético. Assim, estruturamos o trabalho em três seções, incluindo nossas considerações. A primeira seção apresenta, brevemente, os aspectos históricos que sinalizam para a ausência de política pública perene voltada à formação dos professores da educação profissional; a segunda seção aborda as exigências do momento atual para a modalidade e conseqüentemente para seus docentes, constituindo-se em exigências da perspectiva do capital; e, por fim, apresentamos as nossas considerações sobre a atual oferta de educação profissional tendo a formação de seus professores como foco de análise.

## 1 AS AUSÊNCIAS

Conforme Machado (2013), a primeira iniciativa para a formação de professores da educação profissional ocorreu com a criação no ano de 1917 da Escola de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, localizada no Distrito Federal e que tinha por função formar os mestres e contramestres para as escolas profissionais e as professoras de trabalhos manuais para as escolas primárias. Ainda segundo a autora, a referida escola encerrou suas atividades vinte anos depois contabilizando apenas 381 concluintes das 5.301 matrículas realizadas.

Machado (2013) destaca que ocorre em 1942 a primeira inclusão oficial do assunto através da Lei Orgânica do Ensino Industrial. A referida Lei prevê que a formação de professores, incluindo os da área técnica, deveria ocorrer em cursos apropriados.

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de nº 4.024 foi sancionada, ainda segundo Machado (2013), estabelecendo percursos formativos diferentes para os professores do ensino médio e os professores das disciplinas do ensino técnico. Aos primeiros apontavam a formação em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; e para os professores das disciplinas específicas a formação em cursos especiais de educação técnica. Oficializa-se e consolida-se a partir daí uma formação de professores para a educação profissional por meio de cursos especiais.

Segundo Machado (2013) a Reforma Universitária, Lei de nº 5.540/1968, aumentou a exigência formativa e estabeleceu que a formação de professores do ensino médio, inclusive os da área técnica, ocorresse em cursos de nível superior. Porém tal exigência foi flexibilizada já no ano seguinte diante da insuficiência de pessoal habilitado.

Para Moraes e Pedrosa (2009, p. 178-179):

Em decorrência da carência de professor habilitado [...], o Ministério da Educação (MEC) criou, por meio do Decreto-Lei nº 655/69, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR), órgão voltado para a preparação, o aperfeiçoamento e a especialização de recursos humanos para a área de formação profissional em todo o país. [...] Como parte dessas decisões, foram criados, pela Portaria Ministerial nº 339/70, cursos emergenciais estruturados em dois esquemas: o Esquema I, reduzido a estudo das disciplinas da área pedagógica, destinado a candidatos já graduados em nível superior; e o Esquema II, que incluía, além das disciplinas de formação pedagógica, os estudos de conteúdos da tecnologia especializada, voltado para candidatos habilitados em cursos técnicos de nível médio.

Moraes e Pedrosa (2009) apontam como fato marcante na história da formação de professores para a educação profissional a Resolução nº 3/1977 que instituía o curso de licenciatura plena para os referidos professores e que estavam atuando no ensino do segundo grau, estabelecendo, ainda, o prazo de três anos para que os cursos dos esquemas I e II fossem transformados em licenciaturas com o acréscimo curricular da disciplina de Orientação Educacional e Ocupacional. Mas, novamente, o prazo não foi atendido.

Machado (2013) destaca, ainda, que a Resolução de nº 7/82 do CFE tornou opcional a formação de professores da parte de formação especial do currículo de ensino de 2º grau (disciplinas específicas da área técnica) pela via dos Esquemas I e II ou pela Licenciatura Plena. “Ou seja, o que antes era entendido como provisório se tornou permanente e o prazo de três anos para a extinção dos cursos emergenciais deixou de existir”. (Machado, 2013, p. 358).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 não menciona a formação específica para os docentes da educação profissional, mas estabelece através do Art. 61 que esta se fundamente na associação entre teoria e prática e no aproveitamento de experiências anteriores tanto em instituições de ensino quanto em outras atividades.

Retomando os estudos de Machado (2011), a autora destaca que em 2008 a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica promoveu audiências públicas que visavam discutir a proposta de Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo como resultado a apresentação de documento ao Conselho Nacional de Educação.

O CNE instituiu no ano de 2011 uma Comissão Especial Bicameral sobre a formação de professores para a EPT, apresentando um relatório de apreciação sobre o assunto juntamente com um projeto de Resolução a instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. O referido projeto de Resolução aponta três possibilidades para a formação dos profissionais em foco: cursos de licenciatura, programas especiais e cursos de especialização.

No entanto, até o momento, esse projeto ainda tramita, ou seja, não há uma Resolução aprovada sobre a temática. Portanto, destaca-se o fato de que nosso país não dispõe de documento legal que estabeleça diretrizes gerais nacionais para a formação específica dos professores que exercem suas atividades na educação profissional.

## 2 AS EXIGÊNCIAS (DO CAPITAL)

A compreensão das políticas existentes (ou de suas ausências) exige um olhar mais amplo, voltado para o contexto histórico, econômico e social onde estão inseridas. Dessa forma, procuraremos a partir de agora, mesmo que de maneira breve diante dos limites deste trabalho, tecer algumas considerações sobre o cenário atual e suas implicações para a formação de professores.

Na tentativa de superar a crise<sup>3</sup> instaurada no início da década de 1970, embora engendrada desde a década anterior, o capital se reinventa e se reorganiza de modo a promover mudanças significativas para toda a sociedade.

---

3 Segundo Antunes (2009), após um período longo de acumulação de capitais, o capitalismo apresentou sinais de crise a partir do início da década de 1970 em que se destacavam: queda da taxa de lucro, especialmente pelo aumento do preço da força de trabalho; esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; hipertrofia da esfera financeira; maior concentração de capitais em virtude de fusões; crise do “Estado de bem-estar social”; acentuação das privatizações.

A rigidez do taylorismo e do fordismo, regime de acumulação atrelado a políticas Keynesianas<sup>4</sup>, até então predominante nos países de capitalismo avançado, foi cedendo espaço para alternativas mais “flexíveis” com destaque para o toyotismo<sup>5</sup>.

Nesse modelo de acumulação, constituem-se como aspectos relevantes, entre outros: a flexibilidade dos processos, o controle de qualidade realizado pelos próprios trabalhadores, a polivalência, o trabalho em equipe e as mudanças na gestão organizacional. Todavia, para que tais mudanças se consolidassem era necessário um tipo de regulamentação social e política também diferente da atrelada ao padrão anterior.

Nessa perspectiva, o capitalismo altera seu regime de acumulação utilizando-se, para tanto, de estratégias políticas e ideológicas nas quais o objetivo é promover uma acumulação cada vez maior. Assim, juntamente ao “novo padrão” associam-se as políticas neoliberais e o pensamento pós-moderno.

Dessa forma, a sociedade contemporânea vivencia um momento em que a superficialidade, o individualismo, a competitividade e o consumismo exacerbado são naturalizados e tratados como se não houvesse outra alternativa.

Paralelamente, também ocorreram mudanças nas bases técnicas e tecnológicas por meio de enormes avanços nas áreas de conhecimento da microeletrônica, engenharia genética, microbiologia e sistemas de informação com amplas implicações para os processos produtivos.

Portanto, todas essas mudanças repercutem diretamente no mundo do trabalho, nas relações dos homens entre si e com a natureza. A reestruturação produtiva, as políticas neoliberais e o pensamento pós-moderno se fundamentam numa sociedade voltada e regulada pelos interesses do mercado, do capital. Logo, também requerem um trabalhador adaptado aos “novos tempos”, trabalhadores flexíveis, polivalentes, que saibam trabalhar em equipe, cumprir metas, prezar pela “qualidade total” das mercadorias (que quanto mais alegada, maior é a constatação de indurabilidade dos produtos), participativos e criativos.

Assim, ganha destaque a defesa por uma educação que também se estabelece no plano do discurso como de qualidade. Uma educação voltada ao desenvolvimento de competências e habilidades propícias ao regime de acumulação em voga, que desenvolva os elementos básicos que possibilitem a inserção da massa populacional no atual contexto.

Dessa forma, se difunde um discurso, principalmente por meio dos organismos internacionais, defensores do capital que os patrocina, que coloca a educação como estratégia para o desenvolvimento das nações, especialmente pela ideia de ser o conhecimento o centro dessa “ascensão”.

---

4 O taylorismo e o fordismo se consolidaram nas indústrias dos países de capitalismo avançado na primeira metade do século XX com destaque para a divisão do trabalho (trabalho manual e trabalho intelectual) e adoção meticulosa de métodos e organização do trabalho em que a hierarquia, o parcelamento e a fragmentação do trabalho se tornaram características desse modelo de acumulação, além da produção em massa para um consumo em massa. Nesses países, o referido padrão estava atrelado ao entendimento de Estado numa perspectiva Keynesiana, de promoção de bem-estar social em que o Estado era considerado o mediador entre os interesses do capital e dos trabalhadores. Contudo, Oliveira (2010) expõe que o *Welfare State* tratava de estratégia do capitalismo para negociar com os sindicatos as bases necessárias ao desenvolvimento industrial.

5 O toyotismo se desenvolve inicialmente no Japão pós-guerra e apresenta, segundo Antunes (2009), os seguintes traços: produção vinculada a demanda; trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; flexibilidade nos processos produtivos; melhor aproveitamento possível do tempo; estrutura horizontalizada em que parcela significativa da produção era realizada por serviços terceirizados; organização dos círculos de controle de qualidade (CCQs); implantação do emprego vitalício para cerca de até 30% da população trabalhadora com exceção das mulheres.

Para Gamboa (2001), as políticas educacionais propostas para a América Latina pelos organismos multilaterais<sup>6</sup> não privilegiam inovações científico-tecnológicas fora dos ambientes das grandes corporações. O autor destaca que, dessa forma, fica reservada à América Latina a subalterna condição de fornecedora de matéria prima e de mão de obra tecnicizada e barata, sendo ainda cumpridora dos requisitos de atratividade de investimento internacional como atenuação das exigências ambientais e tributárias.

Além disso, os argumentos que relacionam a educação ao desenvolvimento econômico estão atrelados à teoria de capital humano, que considera a educação como instrumento de possibilidade de distribuição de renda e equalização social através da concepção de que ao investir em sua própria educação e treinamento os indivíduos estão aumentando a sua capacidade produtiva. Nessa perspectiva, a educação seria não somente uma via para a inserção no mercado de trabalho, mas o caminho, também, e muitas vezes o único, para uma possível ascensão social.

No Brasil, muitas dessas orientações foram rigorosamente seguidas. Moura (2013), ao analisar as políticas educacionais dos anos 2000, constata que o neoliberalismo ainda fundamenta muitas de suas ações.

Em relação à Educação Profissional, foco do nosso trabalho registra-se uma rápida expansão da modalidade, se concretizando a partir de meados nos anos 2000. Tal fato aponta, entre outros elementos, para uma preocupação do Estado com a preparação da mão de obra em tempos de acumulação flexível.

Nesse cenário, no qual se espera cada vez mais da educação, são grandes as repercussões para os docentes. Sobre esses profissionais paira a expectativa de que, mesmo com condições mínimas de trabalho, possam desenvolver as “competências e habilidades” impostas pela reestruturação produtiva e demais aspectos associados a esta.

Sobre a docência, Castro e Brito (2013), afirmam que se trata de profissão com características próprias e inseridas nos processos históricos e culturais. Assim, devemos também reconhecer que a profissão docente se insere no âmbito do capitalismo e é submetida às contradições próprias desse modo de produção.

Nessa direção, Kuenzer (2011), faz um relato sobre a constituição do trabalho docente no capitalismo. Primeiro, a autora afirma que ele está submetido aos objetivos de produção de valores de uso e de troca, o que ocorre tanto pela compra de força de seu trabalho quanto pela natureza do mesmo. Outra categoria indicada por Kuenzer (2011) é a de que o trabalho docente tem a natureza do não material em que não é possível separar o produtor do seu produto. Por fim, a autora aponta que a condição de realização de trabalho não material forma o professor para enfrentar uma dialética complexa que articula desistência e resistência. Kuenzer (2011), parte da compreensão de que o trabalho não material, mas produtivo do docente está inserido numa estrutura contraditória que permite, ao mesmo tempo, a produção de alienação e de espaços de autonomia relativa.

Kuenzer (2011, p. 678) afirma que, nessa perspectiva, o docente é tanto sujeito quanto objeto de sua formação:

[...] objeto, enquanto sua formação e exercício do seu trabalho implicam uma boa dose de adesão ao projeto capitalista; sujeito, porquanto, ao responder às demandas derivadas da crescente intelectualização do trabalho a partir de uma formação que lhe desenvolva a capacidade de análise e intervenção na realidade, pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de formular, pelas mediações do conhecimento e da

6 Ressaltamos que a materialização dessas indicações dos organismos multilaterais, dentre os quais destacamos o FMI, Banco Mundial e Unesco, não é linear em todos os países periféricos. Tal materialização depende da realidade política, econômica e social de cada país, do grau de adesão das elites e da resistência das forças populares organizadas. No entanto, há certa tendência de alinhamento dos países periféricos aos princípios gerais dessas políticas.

organização coletiva, outro projeto de sociedade. O que, contraditoriamente, também lhe demanda aportes crescentes de conhecimento, mediante a continuidade de sua formação ao longo de sua prática laboral.

Dessa forma, compreendemos que a formação de professores para a educação profissional, principalmente no que diz respeito aos aspectos didático-político-pedagógicos e à relação educação/trabalho é de extrema relevância por ampliar as possibilidades de um exercício profissional mais próximo das características que o tornam um campo de saber próprio, embora reconheçamos que a formação não é o único elemento definidor da prática educativa.

Sobre esse aspecto é ainda necessário destacar que a formação também é um âmbito de disputas e que cada proposta formativa carrega as concepções dos grupos que a formularam. Para o capital a formação de professores deve ser dada de maneira a contemplar um perfil de formador que desenvolva as já elencadas competências e habilidades exigidas pela contemporaneidade e citadas ao longo desse texto. No entanto, para atender aos interesses dos que vivem do trabalho isso não é o suficiente.

Assim, podemos compreender que a ausência de uma diretriz nacional que trate da formação específica dos docentes da educação profissional é contraditória com o discurso da oferta de uma educação mais qualificada ao mesmo tempo em que sinaliza que a preocupação com os aspectos inerentes e próprios da profissão não são prioridade, prevalecendo o imediatismo do mercado.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pontuado na seção anterior, o capital faz crescentes exigências para a inserção dos trabalhadores em seus processos produtivos ao mesmo tempo em que promove graus cada vez maiores de exclusão. Para tanto, utiliza-se de diferentes estratégias, sempre em defesa de seus interesses. Nos últimos anos temos constatado que a educação se tornou foco dessas ações, acarretando sobre os docentes, entre outros profissionais da educação, a responsabilização sobre a inserção, ou não, dos sujeitos aprendizes na nova conjuntura.

De acordo com o que frisamos inicialmente, nesse trabalho defendemos uma educação voltada aos interesses dos que vivem do trabalho, ou seja, uma educação que não apenas se submeta aos interesses do mercado, mas que fortaleça a identidade humana por meio de seu desenvolvimento integral.

Na Educação Profissional o vínculo com o mundo e o mercado de trabalho é ainda mais estreito e requer de seus profissionais amplo conhecimento dos avanços tecnológicos assim como das relações entre educação e trabalho. Na perspectiva aqui defendida, é necessário tomar o trabalho como princípio educativo, considerando suas dimensões ontológica e histórica. (MOURA, 2013). Para tanto, é preciso, também, contar com profissionais que adiram a esse projeto contra hegemônico, o que exige destes um compromisso ético e político. Para que tal comprometimento se desenvolva é fundamental, segundo Moura (2014), o sentido de pertencimento do professor a classe trabalhadora. No entanto, é o mesmo autor que nos alerta que tal consciência se constrói nas práticas sociais e produtivas ao longo da vida e não apenas nos processos escolares formativos, embora, tais processos não possam ser desprezados. (MOURA, 2014).

Nesse sentido, mais uma vez recorremos a Kuenzer (2011) ao afirmar que as propostas de formação de professores podem colaborar com práticas que vislumbrem um outro projeto de sociedade; da mesma forma que podem retardá-lo. Dessa forma, mesmo considerando que

a formação docente não é a única via para a construção de uma proposta contra hegemônica, compreendemos que se trata de elemento muito relevante, profícuo e indispensável.

Todavia, conforme já indicado na primeira seção, os docentes das áreas técnicas que atuam na educação profissional são advindos de graduações diversas, mas que, em sua maioria, não contemplam as discussões relativas aos processos educativos, pois se tratam de cursos de bacharelados e/ou superiores de tecnologia. Dessa forma, como não há licenciados nas áreas técnicas de maneira a atender a atual demanda da expansão da modalidade, as vagas são preenchidas por profissionais que não receberam formação para a docência, embora nela passem a atuar.

Sabemos que os cursos de bacharelados e de tecnologia estão voltados às demandas do mercado. Sendo assim, um projeto que atenda a outros interesses que não são os do capital precisam de amplo embasamento teórico para que tal comprometimento seja consolidado, o que sem os espaços formativos é bastante dificultado.

Assim, compreendemos que a construção de uma proposta que vise atender aos interesses dos que vivem do trabalho é limitada pela suposta ausência de discussão de elementos fundamentais como as relações entre educação e trabalho e as contradições dos processos produtivos nos engendramentos capitalistas.

Não estamos, com isso, afirmando que os professores da educação profissional defendem deliberadamente os interesses do capitalismo, mas evidenciando que a formação de tais professores não contempla, em sua maioria, os aspectos relativos aos processos educativos e nem os da relação entre trabalho e educação, já destacados anteriormente. Isso dificulta a elaboração de outras propostas, especialmente se não são realizadas ações formativas de maneira continuada que privilegiem tais discussões.

Portanto, defendemos que é urgente a elaboração e execução de políticas públicas perenes para a formação dos profissionais de outras áreas e que passam a exercer a função de docência.

Tais políticas devem estar em consonância com as necessidades desses sujeitos, mas especialmente voltadas aos interesses dos trabalhadores. Contudo, sabemos que tal construção, por ser contrária aos interesses hegemônicos, não se dará sem as disputas próprias dos processos decisórios no âmbito da sociedade no atual contexto, mas é preciso que toda a população, instituições e intelectuais que lutam em sua defesa a fomentem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. Congresso. Presidência. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 04. maio.2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Projeto de Resolução**. Proposta para estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2011. (Ainda em tramitação).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar**: resumos técnicos (2013). Brasília, DF: MEC/INEP, 2013. Disponível em < [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em 04.mai.2015.

BRASIL. Presidência. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> Acesso em: 04. maio.2015.

BRASIL. Presidência. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 04. maio.2015.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; BRITO, Fabiana Érica de. As condições de trabalho docente em tempos de reestruturação produtiva: foco na educação básica do RN. In: CABRAL

GAMBOA, Silvio Sánchez. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). **Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Associados, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Formação de professores para a educação profissional tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: MOURA, Dante Henrique (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA**. Revista Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMPI, CEDES v, 32, n.116, p. 689-704, jul.-set. 2011.

MORAES, L. C. S. de; PEDROSA, E. M. P. A formação de professores para a educação profissional: um debate necessário. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NETO, Antonio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Orgs.). **Políticas para a educação superior no Brasil: velhos debates e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2009, 271p.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira nos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: implicações para o trabalho e para a educação. In: MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] – Dados eletrônicos ( 1 arquivo: 586 kilobytes). Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. – (Coleção formação pedagógica; v. 3).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHULTZ, T. **O capital humano: investimento em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de M. Matos. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1973.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise;  
TANGUY, Lucie.(Org). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa.  
Tradução de Patrícia C. Ramos. Campinas, SP: Papirus, 1997.