

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS ATUAIS

Sara Rozinda Martins Moura Sá dos Passos

*Fundação Cesgranrio*

[sararozinda@hotmail.com](mailto:sararozinda@hotmail.com)

### RESUMO

Embora as sociedades contemporâneas reconheçam a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade, existe um grave problema a ser enfrentado, que é a formação desses profissionais. A formação docente é fator primordial para melhorar a Educação no país e significa um ponto nevrálgico nas políticas públicas, uma questão que vem se arrastando há muito tempo e que permanece longe de ser solucionada adequadamente. No que tange à Educação Profissional observa-se que esta modalidade de ensino ainda não possui um lugar de prestígio e investimento, apesar de sua importância para os setores produtivos do país. Haja vista que ainda se percebe a dualidade entre educação e trabalho, que se concretiza pela oferta de escolas de formação profissional e escolas de formação acadêmica para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Assim, na tentativa de oferecer uma contribuição ao IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU, que este ano aborda os desafios atuais da educação brasileira, este trabalho suscita uma reflexão sobre a formação docente para a EP, a partir da análise de três contextos diferentes. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica em fontes e documentos que abordam o assunto, em que foi observada pouca visibilidade no campo acadêmico da Educação Profissional, e, conseqüentemente, a carência de pesquisas e de estudos sobre a formação docente para esta modalidade de ensino. Destaca-se o impacto da reforma ocorrida no Brasil, na Argentina e no Chile, em que dois pontos nevrálgicos permanecem: a carência de professores qualificados e o trabalho docente realizado de maneira precária. Essa situação conduz à rotatividade de professores substitutos, gerando a necessidade de constante capacitação.

**Palavras-chave:** Educação Profissional, Formação Docente, Políticas Públicas.

## 1. INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante destacar que, no Brasil, a dualidade entre educação e trabalho não mudou de todo, pois, ainda existe uma dicotomia entre a educação propedêutica e a Educação Profissional (EP), para o atendimento de populações com diferentes origens e destinação social. Nesse panorama, é de suma importância sublinhar a dimensão da EP, hoje, uma modalidade que vem se expandindo consideravelmente e a sua relevância para o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, contudo, o que se observa é a pouca visibilidade no campo acadêmico, e, conseqüentemente, a carência de pesquisas e de estudos pertinentes. Sobretudo, a importância da Educação Profissional crítica, contextualizada e interdisciplinar para uma formação técnica de qualidade.

Na tentativa de oferecer uma contribuição ao IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU, este trabalho suscita uma reflexão sobre a formação docente para a EP, com o objetivo de discutir os desafios atuais da formação docente para a EP, a partir dos contextos de Chile, Argentina e Brasil. Assim, o que se quer evidenciar ao trazer a realidade dos países vizinhos, é que no Brasil existe a ausência de uma política de formação docente para a EP, uma modalidade de ensino que desde 2007 vem apresentando um número crescente de matrículas, e que a maioria de seus professores carece de formação pedagógica.

É importante destacar que é fácil reconhecer as diferenças entre o Brasil, a Argentina e o Chile, que se traduzem em múltiplos aspectos tais como a dimensão territorial, o idioma, a história, a geografia, a música, a cultura em geral, a população com seus hábitos e costumes, a organização política e administrativa, a estrutura e organização da educação, a nomenclatura da EP, a obrigatoriedade e gratuidade da EP, entre outros. Paradoxalmente, alguns desses aspectos que os diferenciam, são os mesmos que os aproximam, como é o caso da experiência com a ditadura vivida pelos três países; do idioma e da colonização espanhola, para Argentina e Chile; ou, dos fatores econômicos disputados entre Brasil e Chile, que se revezam na liderança dos *rankings* de países com maior mobilidade econômica da América Latina.

Para fugir de uma longa lista contendo pontos de convergência e divergência, o que seria relativo, optou-se por destacar os aspectos das políticas públicas de formação docente e seus desdobramentos para a EP, em três países da América do Sul. Nesse sentido, destaca-se que a principal característica que une Argentina, Brasil e Chile é que a formação profissional ocorre a partir de uma base de cultura científica e humanista, isto é, a universalização da educação fundamental e média. Outros países da América Latina em desenvolvimento ainda não alcançaram esta base (CIAVATTA, 2008a).

## 2. A REFORMA EM TRÊS CONTEXTOS

A pesquisa bibliográfica em autores brasileiros, chilenos e argentinos evidenciou que as reformas para a EP ficaram atreladas às demandas do mercado e ao modelo de competências e habilidades, fato que mereceu muitas críticas do mundo acadêmico. No Brasil, pesquisadores como Gentili (1998), Ramos (2001), Kuenzer (1999, 2002), Novicki; Gonzalez (2003), Oliveira (2000, 2005, 2006), Oliveira (2003), Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005); Souza; Ramos; Deluiz (2007), Moura (2008) e Ciavatta (2008a), entre outros autores, manifestam-se contrários a maneira como foi feita a reforma, devido a vários fatores, dentre os quais se destaca o desajuste entre a vocação dos aprendizes e as necessidades do setor produtivo, além da elevação dos índices de desemprego. Nos três países é nítida a semelhança de medidas implantadas no campo da EP, que como declarou Oliveira (2010, apud GENTILI, 1998) existe um “Consenso de Washington” para a educação, visto que ficou estabelecida uma similaridade de práticas que termina por afirmar que há apenas uma maneira de integrar-se à nova ordem mundial. Dessa forma, os marcos regulatórios na Argentina, no Chile e no Brasil estão sendo estruturados para que a EP responda de forma cada vez mais competente, eficaz e eficiente aos novos desafios, porém, sem levar em conta que está sendo formada uma mão de obra para empregos precários. No entender de Oliveira (2010, p. 32):

[...] a regulação da educação profissional em quase toda a América Latina serve como um construto ideológico utilizado pelo capital objetivando blindar o Estado contra as críticas potencialmente feitas em virtude do aumento da pobreza e da crise do emprego. Serve também como um espaço de criação de uma referência para compreensão do real, no qual o coletivo se esfuma. Tal empreitada vincula-se com o objetivo de tornar o indivíduo, em detrimento de presença estatal, o único responsável por sua condição social.

A reforma educacional está fundamentada nas recomendações do Fundo Monetário Internacional – FMI; Banco Mundial – BIRD e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico – OCDE e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, que entendem a EP como elemento estratégico na transformação dos sistemas educacionais, nos três países. Sendo assim, é fundamental a interação entre a escola e o mundo do trabalho. Entretanto, as relações entre educação e trabalho, educação e formação profissional não podem ser vistas como soluções capazes, elas mesmas, de gerar empregos ou alavancar processos econômicos. Novos empregos são gerados quando há

políticas adequadas de crescimento da economia e por novos investimentos produtivos.

Caminhando nesta mesma direção de que a educação não gera emprego, Gomes (2009, p. 136) afirma que “o valor econômico da educação é inegável, mas nada autoriza a considerar que novas qualificações criem novos postos de trabalho, a não ser para um modesto número de professores e formadores”. Ampliando suas reflexões sobre as tendências da EP, este mesmo autor questiona se Argentina e Brasil não estariam buscando soluções mais realistas? Ou se o caso do Chile, que é mais emblemático, não estaria insistindo em prover “mais do mesmo”? Afinal, “persiste o dilema histórico: preparar a juventude, reduzindo sua vulnerabilidade, ou hipotecar o nosso próprio futuro como países” (GOMES, 2009, p. 175).

Outra observação importante é sobre a dualidade estrutural que caracteriza a EP. Muitos autores desenvolvem suas pesquisas comparativas a partir desse denominador, como por exemplo, os estudos de Cunha (2000) possuem essa particularidade, a de “examinar, historicamente, as políticas no Brasil, Argentina e Chile a partir de uma questão, o dualismo estrutural” (CIAVATTA, 2008a, p. 287). Outros como Gallart, (2005, p. 3-4 apud MELO 2010, p. 172), descobrem que:

[...] a Argentina apresenta algumas características que conformam um fenômeno histórico bastante distinto de outros países da América Latina, sendo sua experiência, por isso, durante muitos anos, tema de discussão entre estudiosos da área na região. De acordo com a autora (Gallart), a educação profissional, no país, nunca foi uma educação de segunda, voltada para os pobres, tendo sido muitas vezes mais exigente que alguns *bachilleratos*. Outra característica que marca a educação técnica argentina desde sua origem, conforme a autora (Gallart) é o seu caráter não terminal, ou seja, a idéia de duplo propósito – seguimento de estudos superiores na universidade e ingresso no mercado de trabalho – sempre esteve enraizada na educação técnica argentina.

Entretanto, em um país mais que no outro, a dualidade estrutural se confirma no modo de produção capitalista, isto é, entre a escola que forma as elites (escola do dizer) e a escola que forma o proletariado (escola do fazer), fica implícita a divisão entre quem concebe o processo de trabalho e aqueles que o executam (NOSELLA, 1995). Para Melo (2010) a dualidade estrutural que marca a EP nesses países, sobretudo a partir do ensino médio/secundário, no qual se verifica a segregação e a diferenciação do ensino, existe uma complexidade maior nos últimos anos, refletindo um problema de difícil solução, que é a dupla oferta do ensino médio/secundário e profissional, considerando os marcos do capitalismo e as relações de poder de sociedades divididas em classes sociais, que reproduzem a divisão social e as técnicas do trabalho.

Realmente, não se pode ter uma visão romanceada desse problema ou fingir que ele não existe. Ao que parece, nos três países, estão sendo implantadas políticas públicas de educação para superar essa dualidade. Todavia, percebe-se que a escola contribui para a reprodução de classes sociais (MÉSZAROS, 2005), haja vista os *rankings* produzidos pelos sistemas de avaliação educacional, em todos os níveis e modalidades de ensino. Vale ressaltar que o Brasil, assim como os outros países, na busca pela universalização da educação, paulatinamente, implantou a cultura da avaliação educacional, acompanhando uma tendência mundial e incluindo todos os Estados e a maioria dos municípios (MELLO E SOUZA; PINTO; PASSOS, 2013).

Ainda com relação ao desenho da EP, apesar das diferenças quanto à nomenclatura (educação técnico profissional) e ao sistema organizacional (obrigatório) identificadas em cada um dos países estudados, um fato não se pode negar, é o inegável valor estratégico da EP, para o desenvolvimento atual, para o exercício da cidadania e para a inserção de jovens e adultos no mundo do trabalho. Todavia, a formação dos profissionais que atuam nos cursos técnicos não conta com a devida atenção por parte das agências formadoras, mesmo com o reconhecimento do valor estratégico da EP, o que configura uma contradição e a pergunta que não quer calar: Se é tão importante, porque não tem pesquisa, ensino e extensão?

Urbanetz (2012, p. 866) aponta como urgente a necessidade de reflexões e discussões sobre a EP, posto que essa modalidade se encontra em permanente desafio social. Sua pesquisa, a partir das publicações disponíveis no site da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), discute a produção acadêmica sobre a formação de professores para a EP e concluiu que se trata de uma “ilustre desconhecida”. Ilustre, diz ela, porque é um assunto abordado por autores reconhecidos no cenário nacional, como Kuenzer (2002, 2003, 2011), Ciavata (2008b), Machado (2008b), entre outros, porém completamente desconhecido, de acordo com os dados investigados por Urbanetz (2012).

No que tange às políticas de formação docente se destaca o discurso de valorização da formação docente como fator de melhoramento da qualidade da educação, porém no Brasil o discurso não se efetiva em ações afirmativas, como acontece na Argentina e no Chile. No Chile, sobressai a continuidade das políticas educacionais, mesmo em governos de lideranças opostas. No Brasil, este nível de continuidade não se configura de maneira efetiva, ainda que o modelo por competências implantado do FHC tenha sido mantido por Lula e Rousseff, estes governos trouxeram o foco muito mais para a ampliação de

matrículas do que para a avaliação das políticas existentes, como por exemplo, a dos Referenciais Curriculares para a EP. Na Argentina e no Chile, a busca por uma política que supere os problemas da formação docente é mais regular, ou seja, não se demora tanto tempo entre uma política educacional e outra, como acontece no Brasil. Os debates acontecem com mais regularidade e existe maior comprometimento por parte dos professores com as discussões que envolvem a profissão docente. Existem movimentos coletivos e autônomos que revelam a potencialidade organizativa dos docentes, a despeito das adversidades por eles enfrentadas, “o que, no Brasil, parece ainda estar longe do horizonte de possibilidades” (MELO, 2010, p. 16).

A partir dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica realizada sobre a formação docente no Chile e na Argentina, pode-se depreender que a formação e o desenvolvimento profissional são concebidos como atividade permanente e articulada com a prática docente, para responder às necessidades do professorado e às situações de ensino que emergem de diversos contextos de trabalho. Contrariamente, no Brasil, o sindicato dos professores demonstra certa preferência para discutir questões salariais e a grande maioria dos docentes acaba por ficar às margens desse debate, não se envolvendo e não se interessando (o que deveria) com sua representação. Acredita-se que a questão é muito mais cultural do que social.

Com relação à questão da profissionalização do magistério, especificamente, sobre a formação docente para a EP, observou-se que a maioria dos docentes não possui formação pedagógica, nos três países. Vaillant (2003) ao fazer uma análise sobre a formação docente na América Latina abre outras questões ao afirmar que um bom corpo docente requer boa formação, boa gestão e boa remuneração. Porém, no contexto latino, é comum encontrar docentes mal preparados, mal administrados e mal remunerados, sendo muito difícil apresentar um bom trabalho. Documentos escritos e estudos empíricos revelam que a formação docente e a formação de formadores são deficitárias, e que os docentes têm consciência de sua preparação insuficiente, o que acaba por revelar outros fatores como a carência de pesquisas, a ausência de política sobre essa temática e a própria tendência dos formadores em entender este problema como algo externo ao professor, às condições institucionais, às deficiências do currículo do curso de formação e à falta de recursos.

No Brasil, assim como nos outros países, várias são as articulações na busca de soluções sobre o como fazer a formação docente para a EP. Este é um desafio para o qual Burnier; Gariglio (2014 apud OLIVEIRA, 2008, p. 16) sugerem

as seguintes condições básicas para a oferta de cursos de formação de professores para a EP:

1. estreita relação entre ensino, pesquisa e extensão, estando ou não a pesquisa articulada a um programa na mesma instituição de Pós-graduação;
2. competência reconhecida na área dos cursos profissionalizantes para os quais se ofertaria a Formação de Professores;
3. existência de um grupo de docentes qualificados para o exercício da Formação de Professores na área;
4. existência de uma instância institucional que trate particularmente da construção e reconstrução do conhecimento na área da Educação e que congregue sujeitos que têm essa área como objeto de trabalho, envolvendo o ensino e a pesquisa;
5. comprometimento institucional com a formação continuada de seus professores do Ensino Técnico, materializado em ações efetivas ligadas a essa formação (BURNIER; GARIGLIO, 2014, p. 91).

Em suma, qualquer que seja o modelo de proposta de formação docente para a EP todas as opções precisam ser estudadas. Diante do que se expôs, acredita-se na viabilidade do oferecimento desse tipo de formação através da Educação a Distância (EaD), que já acontece na Argentina e no Chile, criando-se outros tempos e espaços para a reflexão e prática docente, levando em consideração diálogos que precisam ser estabelecidos e a concepção da formação docente comprometida com a produção de saberes e a transformação profissional (BARBOSA; PASSOS, 2015).

É importante observar que apesar de Brasil, Argentina e Chile seguirem princípios semelhantes, as políticas públicas de educação tiveram processos de formulação e de implementação diferentes. No entanto, com relação à organização curricular e o desenvolvimento da Pedagogia das Competências, Beech (2009, p. 44) afirma que:

[...] pode se ver que nos três países se prioriza o desenvolvimento de competências em detrimento da transmissão de conteúdos (o que representa uma notável ruptura com os conteúdos curriculares anteriores). Além disso, o tipo de competências mencionadas é muito semelhante nos três países e também coincidem com as promovidas pelas agências multilaterais no seu modelo de educação para a era da informação.

Ou seja, as reformas curriculares nesses países tiveram uma base discursiva comum. Contudo, cada país tem interpretado e assimilado essas ideias de maneira diferente, dependendo do contexto. No Brasil, particularmente, a grande maioria dos professores da EP sequer chegou perto das discussões sobre o enciclopedismo das Diretrizes Curriculares e que muitos desconhecem a existência dessas Diretrizes. No que tange à organização escolar, as preocupações são outras. Melo (2010) afirma que os professores brasileiros e argentinos em exercício na EP demonstram um sentimento de impotência, diante os inúmeros problemas enfrentados nas escolas, sobretudo no que concerne à convivência

escolar. Esse sentimento resulta do processo de precarização do trabalho, embora, na Argentina, ele se deva mais à enorme sobrecarga de trabalho submetida e à perda de sentido que a reforma da educação imputou à EP e, em decorrência, às escolas, a seu público e a seus trabalhadores. Pode-se afirmar que na Argentina, Chile e Brasil, ainda que em proporções desiguais, as políticas públicas de educação de 1990 trouxeram muitas mudanças tanto para a gestão da organização escolar e para a figura docente, como nas ações desenvolvidas em sala de aula (ensino). Conseqüentemente, verificou-se a intensificação e a precarização do trabalho docente.

Outro fator que merece destaque é o público alvo dos cursos técnicos: os jovens. Nos três países identifica-se uma juventude inquieta e altamente tecnológica, que sofre com uma educação secundária sem identidade, com currículos enciclopédicos e pouco objetivos. É com este olhar que Gomes (2009) destaca como um denominador comum entre países tão diferentes, e todos emergentes no cenário mundial, é a vulnerabilidade da juventude diante do mundo do trabalho. São jovens, nem crianças, nem adultos, que pedem licença para entrar nos circuitos econômicos. Segundo esse autor, é necessário que lhes seja proporcionada boa educação, além de melhorar os padrões de saúde, para que esses jovens possam assumir o lugar que lhes cabe em uma sociedade que está envelhecendo.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a investigação revelou pouca visibilidade no campo acadêmico da EP, e, conseqüentemente, a carência de pesquisas e de estudos sobre a formação docente para esta modalidade de ensino. Sendo importantes os estudos e as pesquisas contidos em Peterossi (1994), Oliveira (2000; 2005; 2006; 2010), Machado (2008 a; b) e Gariglio; Burnier (2012), ao destacar que a maioria dos professores da EP apresenta formação docente, são profissionais que exercem a função docente, mas que não se formaram professores. Eles foram constituídos docentes no decorrer do exercício profissional.

Foi observado também que a ampliação da restrita e privatizada EP, acarretou a demanda por professores para esta modalidade de ensino, fato assinalado por Gariglio; Burnier (2014) e Franzoi; Silva (2014). Contudo, a ausência de formação docente para o profissional que atua na EP ainda ocorre em outros sistemas que oferecem esse tipo de modalidade, inclusive com a substituição do professor por monitores, tutores e instrutores. Dentro desse contexto, destaca-se a obra da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Rita Sales Neto Oliveira (2000; 2005; 2006; 2010) que há muito tempo vem apontando as limitações da formação docente para a

EP. Um tema que vem sendo pouco e mal tratado no Brasil, porque não é considerado prioritário, mas sim emergencial. Essa é uma formação que não possui marcos regulatórios próprios, e que é efetivada através de programas emergenciais e que sofre com a ausência de políticas públicas efetivas.

No que tange, especificamente, à formação docente, a pesquisa de Gatti; Barreto; André (2011) confirma a existência de muitas fragilidades nos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia no Brasil. Trata-se de cursos sem foco, currículos distantes das necessidades das escolas e das dificuldades docentes, o que em outras palavras revela um ensino precário. E ao mesmo tempo em que se evidencia todo um discurso sobre a importância da formação, do saber docente na sociedade da informação, percebe-se que o professor, aquele que faz a mediação, por excelência, entre a informação e formação, não recebe o reconhecimento devido. Em suma, infelizmente, o discurso é um, mas na prática, a teoria é outra.

A formação de professores é, pois, um fator primordial para melhorar a Educação no país e significa um ponto nevrálgico nas políticas públicas, necessitando de uma reforma urgente, de transformação, de mudança. Não se admite mais remendos! Diante desse contexto, destaca-se, primeiro, que a discussão sobre a profissão docente ainda está longe de ser encerrada. Segundo, as reformas educacionais por si só não dão frutos, a não ser que novas ações pedagógicas, realmente, aconteçam na sala de aula. Ou seja, não existem reformas educacionais sem a participação dos professores. E no que tange aos problemas da formação dos professores, em seus diferentes níveis, até a presente data, nenhuma reforma educacional brasileira, foi eficiente o bastante para a solução do problema da formação de professores. Terceiro, é perceptível a olho nu a dicotomia entre a educação propedêutica e a educação profissional, ao ponto de a academia ignorar de um modo geral esta modalidade de ensino.

Em suma, dentre os problemas delineados ao longo desse artigo, pode-se afirmar que a EP ainda não possui um lugar de prestígio e investimento, apesar de sua importância para os setores produtivos, porém já é possível perceber sua visibilidade (ainda que pequena) no cenário acadêmico. Sim, as mudanças foram impactantes tanto no Brasil, como na Argentina e no Chile, contudo, dois pontos nevrálgicos permanecem, que são: a carência de professores qualificados para atuar na Educação Profissional de maneira efetiva, eficiente e eficaz e o trabalho docente realizado de maneira precária, um desdobramento das reformas educacionais ineficazes. Essa situação conduz à rotatividade de professores substitutos, gerando a necessidade de se estar sempre capacitando novos docentes e evidenciando a precarização do trabalho docente em oposição à profissionalização docente.

#### 4. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Jane Rangel Alves; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos. As políticas públicas e o novo cenário da formação de professores para a educação profissional no Brasil: desafios contemporâneos no campo da formação e do trabalho. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., 2015, Pernambuco. Política, Avaliação e Gestão da Educação: novos governos, novas agendas? **Anais**. Pernambuco: ANPAE, 2015.

BEECH, Jason. A Internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem Fronteiras**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 32-50, jul./dez. 2009.

BURNIER, Suzana; GARIGLIO, José Ângelo. A experiência docente como ponto de partida para uma reflexão sobre a formação de professores para a educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 74-99, maio/ago. 2014.

CIAVATTA, Maria Aparecida. Contrastes no século do conhecimento e da formação: estudos comparados sobre a formação profissional dos trabalhadores. In: SOUSA, Antônia de Abreu et al. (Org.). **Trabalho capital mundial e formação dos trabalhadores**. Fortaleza: Ed. SENAC; Ceará: Edições UFC, 2008a, p. 279-300.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 41-66, mar. 2008b.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. In: YANNOULAS, Silvia C. (Org.). **Atuais Tendências na Educação Profissional**. Brasília, DF: ABC/MTE-FLACSO/Brasil, 2000. (Coleção Políticas Públicas de Trabalho, Emprego e Geração de Renda). Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/portal/pdf/pptr/337.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FRANZOI, Naira Lisboa; SILVA, Carla Odete Balestro. Desvelando os saberes da docência na Educação Profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 3, set./dez. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial, out. 2005.

GARIGLIO, José Ângelo; BURNIER, Suzana. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 211-236, mar. 2012.

\_\_\_\_\_. Os professores da Educação Profissional: saberes e práticas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 934-959, out./dez. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011. p. 89-117.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição da reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GOMES, Candido Alberto da Costa. **Tendências da educação e formação profissional no Hemisfério Sul**. Brasília, DF: CNI/SENAI, 2009. Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/127/documentos/senai2.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

KUENZER, Acácia Zeneida. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 18-29, set./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação e Sociedade**. São Paulo. ano 21, v. 32, n. 116, p. 667-688. jul./set. 2011.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. **Educação Superior em Debate**, v. 8, p. 67-82, mar. 2008b. Disponível em: <[http://www.oei.es/pdfs/formacion\\_profesores\\_educacion\\_profesional\\_inep.pdf](http://www.oei.es/pdfs/formacion_profesores_educacion_profesional_inep.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2013.

MELO, Savana Diniz Gomes. O Ensino médio e a educação profissional no Brasil e na Argentina: convergências, diferenças e consequências sobre o trabalho docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 33., 2010, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2010. 1 CD-ROM, p. 1-16.

MELLO E SOUZA, Alberto; PINTO, Fátima Cunha Ferreira; PASSOS, Sara Rozinda Martins Moura Sá dos. A evolução dos estudos Sobre avaliação educacional na Revista Ensaio: 1993-2013. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 7., 2012, Brasília, DF. **Avaliação e Currículo: um diálogo necessário: anais...** Brasília, DF: ABAVE, 2013, nº 1, p. 515-530.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2005.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)>. Acesso em: 2 fev. 2013.

NOVICKI Victor; GONZALEZ, Wania. Competências e meio ambiente: uma análise crítica dos referenciais curriculares da educação profissional de nível técnico. **Ambiente & Educação**. Rio Grande do sul, v. 8, 2003.

NOSELLA, Paollo. Prefácio. In: MANACORDA, Mario (Org.). **Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98): diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**. São Paulo, ano 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

\_\_\_\_\_. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. In: ARANHA, Antônia Vitória Soares; CUNHA, Daisy Moreira; LAUDADES, João Bosco (Org.). **Diálogos sobre o Trabalho: perspectivas multidisciplinares**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

\_\_\_\_\_. **A formação de professores do ensino técnico**. Belo Horizonte: Cefet, 2006. (Relatório do Mestrado em Educação Tecnológica do Cefet-MG).

\_\_\_\_\_. A formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Ângela Imaculada de Freitas (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação profissional e tecnológica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478. (Coleção Didática e Prática de Ensino; v. 3).

OLIVEIRA, Ramon de. **A (Des)Qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação do professor para o ensino técnico**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Donaldo Bello de; RAMOS, Marise Nogueira; DELUIZ, Neise. **Educação profissional na esfera municipal**. São Paulo: Xamã, 2007.

URBANETZ, Sandra Terezinha. Uma ilustre desconhecida: a formação docente para a educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 863-883, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

VAILLANT, Denise. **Formação de formadores: estado da prática**. Rio de Janeiro: CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2003. (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREAL; nº 25). Disponível em: <[http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion\\_formadores\\_estado\\_practica\\_vaillant\\_portugues.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_formadores_estado_practica_vaillant_portugues.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2015.