

O MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Roseane Reis FERNANDES¹
Campus de Castanhal/UFPA
rosereis@yahoo.com.br

Resumo: *Este estudo teórico trata a influência da Teoria do Capital Humano nos modelos e currículos de formação continuada de professores, ao defender a responsabilidade da escola em remontar novo modelo de educação, cujo ensino forme alunos que correspondam e se adaptem, sobremaneira, às transformações econômicas, tecnológicas, políticas e sociais da contemporaneidade. Carnoy (2006), Frigotto (2006), Pires (2005), Shultz (1971) defendem que determinados segmentos da sociedade, como políticos, empresários, organismos, entre outros, consideram o processo de escolaridade elemento fundamental na formação de capital humano para competitividade econômica e progressividade da riqueza social e renda individual. Assim, o currículo dos programas de formação continuada de professores assume centralidade na formação para essa demanda.*

Palavras-chave: *Formação Continuada. Currículo. Capital Humano. Trabalho.*

Abstract: *This theoretical study addresses the influence of the Theory of Human Capital in the schedules and curricula of teacher continuing education, to defend the school's responsibility to reassemble new model of education, whose teaching form students who meet and adapt, excessively, economic transformations, technologies, political and social contemporaneity. Carnoy (2006); Frigotto (2006); Pires (2005);*

¹ Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal do Pará, Campus Castanhal. rosereis@yahoo.com.br

Shultz (1971) argue that certain segments of society such as politicians, businessmen, organizations, among others, consider the fundamental element schooling process in human capital formation for economic competitiveness and progressiveness of social wealth and individual income. Thus, the curriculum of continuing education programs for teachers is a central training for this demand.

Keywords: *Continuing Education. Curricula Training. Human Capital. Work.*

Introdução

A globalização é um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho acionado pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre países. Configura-se como uma fase nova do capitalismo, típica da contemporaneidade, no que o modo de produção atingiu seu ápice em dimensões mundiais.

Esse fenômeno² levou a importantes mudanças estruturais no plano interno e das relações internacionais tanto nas economias desenvolvidas como nas economias em desenvolvimento. “Ao produzir internacionalmente, de maneira planejada em termos tecnológicos, administrativos e de recursos humanos, o sistema capitalista deu um salto de qualidade (COSTA, 2008, p. 105)”. Tornando-se mais perverso ainda, quando amplia o papel político das empresas na regulação da vida social.

Essa tirania é vista por Santos (2004, p. 38) como:

[...] uma das grandes diferenças entre o mundo de há cinquenta anos e o mundo de agora é esse papel de comando atribuído aos objetos. E são objetos carregados

² “Se para alguns, ela (a globalização) continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade, capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema, já que no seu bojo ela transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial [...]” (SANTOS apud VEIGA, 2003, p. 188).

de uma ideologia que lhes é entregue pelos homens de marketing e do design ao serviço do mercado.

Isso ilustra que as operacionalizações que ocorrem no mundo do trabalho têm impactos na sociedade e, conseqüentemente, na Educação, tanto que a definição das políticas públicas para a formação de professores é consoante com as expectativas das nações que buscam franco desenvolvimento, estabilidade dos setores econômicos, da industrialização, da comunicação e da tecnologia; é um projeto de modernização afinado pelo acúmulo de inovações tecnológicas, que considera a Educação pilar desse empreendimento.

Na década de 1990, os debates e discussões promovidos pelos organismos internacionais como a Organizações das Nações Unidas para a Educação e a Organização Internacional do Trabalho surgem como necessidade crucial para direcionar a Educação na América Latina, após influência da concepção neoliberal iniciada na década de 1960 e aprofundada na década 1980, como modelo hegemônico de sociedade.

Pela Educação, há possibilidade de atingir o progresso social, conseqüentemente, cultural da humanidade, modernizando o Estado. Tal argumento defende que o nível de educação de um país afeta áreas como a da saúde, da economia, do trabalho, da segurança, do saneamento, do meio ambiente, entre outras. A Educação, sob essa perspectiva, é concebida como dispositivo de recuperação econômica do capital.

A partir desses pressupostos, pretendo neste artigo revelar as implicações da formação continuada de professores no processo de produção e reprodução de mão-de-obra qualificada para um mercado de trabalho cada vez mais excludente, apresentando como embasamento para essa discussão as principais considerações sobre a Teoria do Capital Humano e Educação.

1. Trabalho e qualificação profissional

O início do século XXI revela um processo de acelerada mudança em que a sociedade vive hoje em âmbito mundial, principalmente pela internacionalização da economia.

As fronteiras nacionais tornaram-se estreitas para os interesses do novo processo de acumulação e reprodução do capital. Surge assim a necessidade de ocupar todos os espaços da terra, das regiões tropicais às temperadas, desde que isso significasse lucros. (COSTA, 2008, p. 84)

Essa nova realidade produz impactos na área educacional. As políticas educacionais sob a responsabilidade do Estado devem estar orientadas pelas regras e leis do mercado se quiserem ser bem-sucedidas. A Educação é um elemento estratégico para consolidar a reforma educativa do projeto neoliberal e implementar sua filosofia fundamentada na Teoria do Capital Humano (LOMBARDI, 2007).

A teoria do capital humano é concebida em torno dos anos 1950, embora seus antecedentes sejam anteriores a essa época. Segundo Frigotto (2006, p. 41), essa teoria pode ser entendida como o “montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros”. Há estreita relação entre desenvolvimento econômico e desenvolvimento educativo, e esse último incrementa a produtividade do trabalho, uma vez que o crescimento econômico necessita do desenvolvimento tecnológico com exigência de maior nível de qualificação profissional.

Nesse cenário, o processo produtivo dinamizado por sofisticadas tecnologias e por novas bases de organização do trabalho requer estoque de capital humano mais qualificado, que extrapole simples domínio de destrezas para o domínio de habilidades (responsabilidade, polivalência, eficiência, iniciativas, decisões, comunicabilidade, abstração, invenção, inovação, cooperação, criatividade, raciocínio-lógico, adaptação, autonomia) para serem demonstradas pelo trabalhador, tornando-se competitivo e, sobremaneira, empregável. Importam então, nessa dinâmica de sociedade, a celeridade e a motivação em aprender a aprender.

Há um circuito a ser conquistado pela Educação: as pessoas se educam; a Educação tem como principal efeito mudar suas habilidades e conhecimentos; quanto mais uma pessoa

estuda, maior sua habilidade cognitiva e maior sua produtividade; maior produtividade permite que a pessoa conquiste espaços profissionais e, assim, receba melhores salários.

Essa necessidade vital, tanto para o trabalhador quanto para o capital, exige ações formativas que caracterizem estudos contínuos, rigorosos e complexos com a intelectualização do processo produtivo, o que ocasiona impactos e demandas para os sistemas de ensino. De fato, o conhecimento pela escolarização é a matriz produtiva desta sociedade, tanto que Frigotto (2006, p. 145) alerta que:

[...] o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se no nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores produtivos.

Entendemos, portanto, a partir dessa lógica como o discurso do investimento na melhoria da instrução do trabalhador e na sua qualificação profissional é cunhado do setor produtivo. O sistema escolar é reduzido a uma atividade economicamente relevante para seleção e qualificação de mão-de-obra para a estrutura de produção.

Essa compreensão dispõe a Educação (nível de escolaridade) como o dispositivo que justifica as diferenças de renda e problemas sociais crônicos em nossa sociedade, no que anula a ótica de que uma sociedade de classe oferece uma educação também de classes.

Na atual crise do capitalismo, essa tese declina, decorrente da tensão entre educação e trabalho, por conta do nível de desemprego ou subempregos de indivíduos escolarizados/qualificados, uma vez que a escola não tem sustentado o legado de garantir igualdade de oportunidades e desenvolvimento social, mas está formando o homem para um cenário de desempregos, instabilidades, incertezas.

Os defensores da Teoria do Capital Humano desconsideram que o próprio acesso à produção cultural é

reflexo das desigualdades geradas por esse modelo de produção. Conseqüentemente, não poderia a educação corrigir aquilo que se edifica na própria estrutura econômica existente. Cabe-nos a reflexão acerca de: como preparar um sujeito para um mercado com empregabilidade escassa e incerta? Que tipo de conhecimento se faz necessário nesse contexto? A mão-de-obra se destina para que atividade profissional?

Nessa direção, é que os organismos internacionais³ têm demonstrado interesse na definição de políticas públicas educacionais, por entender que educar para a empregabilidade é situar o indivíduo como um consumidor de conhecimentos que o torne empregável, que o habilite a uma competição mais produtiva e eficiente no mercado de trabalho (GENTILLI, 2002). O poder desses organismos influencia direta e indiretamente os rumos que devem ser seguidos pelo governo na Educação.

Portanto, dominar o conhecimento, as habilidades e a tecnologia em tempos de globalização econômica são aspectos, considerados pelas elites econômicas fulcrais, para o desenvolvimento (do capital) social, no que constituem responsabilidade da instrução escolar (escola), sob essa lógica.

Daí a defesa vigorosa pela melhoria da qualificação profissional e da qualidade da escola, suscitando novas feições para o ensino e trabalho docente, o que exige reformas nos sistemas de ensino e na formação de professores. Cabe à escola preparar os sujeitos em um modelo de ensino que potencialize o pensar crítico e reflexivo; o agir autônomo, decidido, com capacidade de resolver problemas, aportes considerados vitais pela lógica produtiva.

3 Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

2. Mundo do trabalho e o currículo da formação continuada de professores

Em tempos atuais, o teor das políticas públicas para a Educação passa a ser definido pelo caráter de reestruturação do Estado, bem como da adaptação do sistema educacional aos ditames do processo de globalização. Importa destacar aqui que essa conjuntura aponta para um novo ensino, novas estratégias de aprendizagem e, conseqüentemente, novo perfil de profissional.

É uma tendência pensar sob esse prisma, contudo na implantação de processos inovadores no contexto educacional, há outros indicadores em pauta, tantas vezes negligenciados em nossas intenções de mudanças: a filosofia da instituição, a cultura organizacional, ausência de estrutura física, a burocracia exacerbada, escassez temporal para derivar novas práticas, projetos subtraídos de sentido para as pessoas envolvidas, falta de propósito para a execução de certas atividades, rara participação dos professores em instâncias decisórias, centralização do poder, entre outros.

Imbernón (2005, p. 14), ao proceder análise sobre as conjecturas contemporâneas, acrescenta outros aportes para a função docente: “[...] promover a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação, a animação de grupos, reações com estruturas sociais, com a comunidade [...]”.

É nessa arena social⁴ que a formação continuada, entendida como pilar de uma via mais ampla de profissionalidade⁵ e profissionalização⁶ do professor, assume papel essencial para

4 Termo cunhado das concepções de Popkewitz, Pereyra (1992), que entendem ser o campo da formação de professores uma arena social na qual atores interagem, revelando níveis distintos de poder, portanto de interesses.

5 “[...] características e capacidades específicas da profissão [...], implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho” (IMBERNÓN, 2005, p. 24-25).

6 “[...] estratégia para aumentar a competência social e intelectual do corpo docente, no quadro de um aumento da autonomia, de uma melhoria do estatuto e de uma maior responsabilidade do professor” (POPKEWITZ; PEREYRA, 1992, p. 36).

possibilitar aos docentes, nos seus contextos de trabalho, o desenvolvimento de competências essenciais para se adaptarem ao novo perfil de escola e de profissionais, desenhados pelo mundo contemporâneo.

Os desafios são muitos, principalmente aqueles que conclamam da dinâmica educativa um perfil ideativo de profissional superior ao hoje existente, há expectativas solicitadas ao professor diferentes de outras épocas, que conduzem a profissão docente para um processo de reinvenção⁷.

Ao longo da literatura especializada, o traçado quanto aos conceitos que envolvem a formação continuada demarca um mosaico de expressiva heterogeneidade e complexidade, que carrega a marca e a ótica burguesas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/1971, na década de 1970, os professores foram chamados a qualificar-se ou a autoqualificar-se. Nessa época se desenvolveu o tecnicismo educacional, na promoção de práticas pedagógicas potencialmente controladas e dirigidas pelo professor por meio de atividades mecânicas. Nesse contexto foi criada a falsa idéia de que aprender dependia exclusivamente de especialistas e opção por boas técnicas de ensino.

Portanto, para ser professor o domínio necessário era de conteúdos e técnicas de acordo com alguns procedimentos previamente concebidos. Alguns modelos de formação continuada são elaborados nesse compasso. A prática pedagógica docente estava sob os preceitos da racionalidade técnico-científica.

O termo *reciclagem* é adotado para demarcar um formato de cursos breves, palestras, seminários, com temas considerados relevantes, mas geralmente sem contextualização com a vivência prática do professor. Sem considerar os saberes dos docentes, o *treinamento*, outra nomeação com a ideia de tornar o profissional apto para atuar num determinado contexto, associa-se à ideia de

7 Para maior aprofundamento consultar Alarcão (2001); Imbernón (2005).

destreza, exercício repetitivo que conduz ao condicionamento. Nem um pouco antagônico, o termo *capacitação* parte da premissa de tornar o professor, capaz de cumprir determinadas orientações para o desenvolvimento de habilidades em sala de aula (FERNANDES, 2009).

Nesses anos de 1970, aparece também o movimento de uma educação permanente, tanto que a UNESCO publica “Aprender a Ser”, considerado o manifesto da Educação Permanente, que causa impacto na maneira de muitos entenderem e conceberem a Educação. A tese era que o processo educativo coincidia com o ciclo de vida e a construção da pessoa, melhor sintetizando, a pessoa era o sujeito da formação.

Esse legado foi inspirador para os teóricos da década de 1980, principalmente para aqueles que investem nas histórias de vida⁸, ao deslocar as fronteiras da formação continuada de professores para um novo paradigma de Educação, que centraliza seus investimentos no ato de aprender, melhor dizendo – como é que os sujeitos se constituem?

Na década de 1990, a formação continuada toma proporção maior com investimentos do Banco Mundial para corrigir a ineficácia do sistema educacional e consolidar a teoria do capital humano.

É nessa arena social que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 é promulgada, no que destina todo o capítulo VI aos profissionais da educação: “II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Art. 67, incisos II LDB/96). A Lei configura a década da Educação e determina que até 2007 os professores devem ter a formação em nível superior.

A formação continuada de professores é assumida como meta pelos sistemas de ensino por meio de cursos semipresenciais, à distância e em serviço, com investimentos do

8 Nóvoa (1992); Hubberman (1992); Goodson (1992); Holly (1992).

Banco Mundial, que mais sugere essas políticas do que investe de fato monetariamente.

Observa-se que as mudanças ocorridas na legislação visam adequar o sistema de ensino às reformas educativas do modelo neoliberal, enfatizando a qualidade que é entendida como produtividade, tendo como lema a eficácia, para isso estabelece seus instrumentos de controle⁹.

Fica evidente a partir desse panorama cronológico que os programas de formação continuada organizam-se com características e abordagens variadas. Convergem na compreensão de que essa se ancora numa epistemologia da prática, que se constrói da experiência pessoal dos professores, destituída da compreensão que o sistema econômico é o capitalismo, e a sociedade é governada pelo processo de produção e pelas regras do mercado.

Esses preceitos precisam nortear nossa compreensão quando pensamos nos modelos de formação continuada e quais conteúdos e com que intenções serão veiculados. Afinal, a escola é em parte organizada para produzir trabalhadores treinados para atender a demanda dos empregadores e que produz os trabalhadores mais preparados para a estrutura de produção capitalista.

É nessa dinâmica que o currículo ganha centralidade, uma vez que esse se constitui como processo de seleção e controle de saberes (HYPOLITO, DUARTE, 2004) que serão veiculados na formação continuada. Afinal, uma organização curricular é resultado de intencionalidades em que estão postos subjetividades, enredos de vida, identidades, culturas. Que saberes são necessários para o ofício docente? Afinal, “[...] o conhecimento profissional é diferenciado de toda disciplina concreta e não obedece a uma lógica curricular rígida” (MOROSINI, 2008, p. 119).

A ação docente é uma atividade humana, para e com humanos, o que a torna diferente de outras atividades. Ela é

⁹ A avaliação, o financiamento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

uma prática educativa, portanto social. Daí a pensarmos em desenhos curriculares para essa formação, cunhados no escopo de uma competência profissional para atuar em contextos de incerteza, marcados por múltiplas interações, em vez do simples desenvolvimento de qualificações formais e cumulativas, regidas por um sistema econômico hegemônico que regula as ações protagonizadas no campo da educação (ARROYO, 2000).

Currículo é uma “peça” política e discuti-lo como ferramenta de formação continuada é ter que incorporar uma dimensão política, afinal professores têm um papel crítico na sociedade que se produz, além da condição de poder contribuir para as mudanças na vida de seus alunos. O sujeito da modernidade é educado pelo currículo (MOREIRA, 2002).

Há conhecimentos necessários para nos movimentarmos em sociedade, mas não há um sujeito que não tem identidade fixa, por isso não temos como propor currículos unificados com sólidas certezas (no que ensinar). Fato é que somos lançados a pensar: quais modos de existência estão implicados quando pensamos em currículo? Quanto das leituras sofisticadas produzidas no mundo acadêmico muda o chão da escola?

Os cursos de formação continuada devem ensinar que os alunos não são iguais e que o desafio da escola é dar reconhecimento a essa realidade e saber que as dificuldades não podem justificar a negação daquilo que o aluno precisa ao frequentar a escola (aprender).

Considerações finais

Entendemos que a compreensão do descompasso entre o que se propõe e o que se faz em termos de currículo de formação continuada de professores está ligada à produção de um novo formato de formação, cunhado na produção de um novo perfil profissional e de educação, como também a formação profissional à reestruturação produtiva do trabalho em emergência, cariz de uma economia em crescente processo de globalização.

O mercado está cada vez mais exigente e seletivo, não basta ter uma formação sólida em determinada área. A definição

da capacidade que cada indivíduo deve adquirir (sua opção) passa a ser individual. Está cada vez mais presente a ideia de educação continuada. A necessidade de professores que motivem seus alunos e os ensine “aprender a aprender” é constante.

Nesse contexto, surge a questão da revolução tecnológica que apresenta a nova dinâmica do processo produtivo e organizacional com impactos no aumento da produção e da produtividade, produzindo mais produtos em menor tempo e com menor número de trabalhadores.

Por isso, formar e profissionalizar professores em sociedades fortemente desiguais e subordinadas ao mercado global excludente é um desafio para os currículos de formação de professores quando esses são estruturados sob as égides das demandas do processo produtivo.

Não há como analisar as políticas e currículos de formação continuada e suas influências na formação/qualificação de profissionais descolada da ótica da Teoria do Capital Humano. A opção por um modelo curricular de formação continuada legitima uma ótica identitária, política.

A filosofia do Capital Humano é um passo certo para a eliminação de classe social como conceito econômico ao adotar como fatores explicativos da miséria e da pobreza as preferências e habilidades dos indivíduos; acaba por ser uma forte defensora da manutenção do *status quo* e da exclusão social.

Pensemos: como haveria por parte do sistema capitalista a busca de maior qualificação do trabalhador se é exatamente o contrário o seu objetivo? É bom que se observe que tal sistema busca com afincado retirar do trabalhador o controle sobre seu processo de trabalho. A Teoria do Capital Humano estrutura-se a partir de uma leitura do sistema capitalista na qual não se apreende que a História é feita dentro de relações sociais conflituosas, determinadas pela apropriação desigual da riqueza.

Nessa nova racionalidade, em que são valorizadas a eficiência e a produtividade, procura-se impor ao sistema educacional dinâmica semelhante à do setor produtivo. Nesse sentido, para avaliar a eficiência das escolas e universidades, busca-se desenvolver mecanismos universais e regulatórios de

avaliação, sem considerar as singularidades de cada instituição e da região em que está situada, bem como deixa-se de considerar as condições socioeconômicas que são determinantes da qualidade do rendimento do trabalho escolar e acadêmico.

Vale lembrar que o desemprego tem afetado os trabalhadores escolarizados e qualificados; ainda assim, esses continuam com vantagem sobre aqueles que não têm formação e qualificação, afinal a educação é condição necessária para pleitear uma vaga no mercado de trabalho. As desigualdades não são apenas de qualificação, mas de oportunidades.

O trabalho é elemento fundamental para a dignidade humana, por isso, a Educação não pode ir à oposição do sistema produtivo; pelo contrário, deve humanizar o processo de formação, humanizando também as relações do mundo do trabalho, uma vez que o trabalho é constituído de relações humanas intensas.

Nesse compasso, cabe às instituições de ensino (re) discutir seu papel, avaliando a função social do conhecimento que produz, dos desenhos curriculares que elaboram e como dialogam com interesses que nem sempre protagonizam desenvolvimento social e humano com feições justas e inclusivas.

Inspiremo-nos no que Santos (2004, p. 174) acena: “a mesma materialidade, atualmente, utilizada para construir um mundo confuso e perverso, pode vir a ser um a condição da construção de um mundo mais humano”. Eis o que acreditamos!

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ARROYO, M. G. Educação em Tempos de Exclusão. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **A cidadania negada. Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior. Lei n. 9.394 de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1998.

CARNOY, M. *Economía de la educación*. Barcelona: El Ciervo, 2006.

COSTA, E. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, R. S. S. R. **A formação continuada nos discursos de professores da Educação Superior: a experiência da UFPA e do CESUPA**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPA, Belém, 2007.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação Trabalho e Educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1992.

HOLLY, M. L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

HUBBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se**. São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs.). **Liberalismo e educação**

em debate. Campinas: Autores Associados, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOROSINI, M. C. (org.). **Professor do Ensino Superior.** Identidade, Docência e Formação. Brasília: Editora Plano, 2008.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

PIRES, V. **Economia da Educação. Para além do Capital Humano.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

POPKEWITZ, T. S.; PEREYRA, M. A. Práticas de Reforma na Formação de Professores em oito países: esboço de uma problemática. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. S. **Reformas educativas e formação de professores.** Lisboa: EDUCA, 1992.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas d formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papyrus, 2003.

VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M.; DUARTE, B. G. V. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educação e Sociedade**, v. 30, p. 221-237, 2009.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas de formação contínua. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** São Paulo: Papyrus, 2003.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização.** São Paulo: Record, 2004.

SHULTZ, T. W. O Capital Humano: investimentos em Educação. São Paulo: Zahar Editora, 1971. Cap. 3, 6, 9, 10 e 12.