

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Análise histórica e comparativa entre a Europa e o Brasil.

Abdeljalil Akkari.

HEP-BEJUNE & Universidade de Fribourg (Suíça)

Rossana Valéria de Souza e Silva.

Universidade Federal de Uberlândia.

RESUMO

A presente comunicação tem como objetivo realizar uma análise, histórico-comparativa, sobre a formação de professores na Europa, especificamente na França, Suíça, Bélgica e Espanha, e no Brasil. A delimitação temporal situa-se do final do século XIX aos dias atuais. A formação de professores nesses dois contextos está intimamente ligada ao desenvolvimento do sistema de educação pública, do fim do século XIX, e à necessidade de formar professores capazes de introduzir os alunos na cultura escrita e equipá-los dos meios necessários para assumir o papel de cidadão. Nossas análises, levaram em consideração, tanto para o contexto europeu, quanto para o brasileiro, três eixos norteadores acerca da formação de professores, quais sejam: a) as origens desse processo; b) as principais reformas educacionais e seus impactos; c) as implicações neoliberais da globalização econômica. Os resultados do estudo evidenciam as principais similitudes e diferenças concernentes à formação de professores, ocorridas no Brasil e na Europa.

1- As origens da formação de professores na Europa e no Brasil.

Em vários países europeus, desde a criação do sistema público de ensino até os anos do pós-guerra, a formação dos professores se dividia em duas ordens hierárquicas: uma voltada ao ensino primário de massa e outra ao ensino secundário. Esta última, visava uma formação acadêmica voltada para o ensino superior, bem como para as profissões de maior prestígio social. Por isso mesmo, era acessível apenas a uma parcela da população. Apesar de coexistirem, essas duas ordens tiveram “... *identidades profissionais e imagens públicas muito bem definidas, com diferentes lugares de formação, perfis profissionais, sistemas de ingresso e progressão na carreira e organizações sindicais próprias*”. (REGO, MELLO, 2002. p.5)

Esta hierarquia existente levava os cursos de formação de professores do ensino primário a enfatizarem os aspectos didáticos e metodológicos, enquanto que os docentes do ensino secundário, pertencentes, em geral, a uma outra origem social, recebiam um tipo de formação regulada por outra lógica, cuja ênfase recaía em possibilitar o acesso a cultura erudita e na especialização dos conteúdos das várias áreas do saber.

Os fundamentos históricos ideológicos e éticos da Escola obrigatória na Europa, consistiram em produzir no fim do século XIX as condições intelectuais, culturais e morais de unidade, negando as diversidades, fossem elas culturais ou religiosas. O sistema escolar era então concebido como homogêneo e homogeneizante. A escola procurava expressar a neutralidade. Por sua vez, o aluno, aprendiz de cidadão, era tido como elemento de um todo unificador, redutor das diferenças sociais e

culturais, partilhando as mesmas experiências, os mesmos espaços, uma mesma identidade. (ROBERT, TERRAL, 2000)

Esse processo que visava colocar a escola ao serviço da cidadania correspondia à necessidade de unificar a nação em torno da equação, uma Nação, um Estado, um sistema educativo. A formação dos professores nesse contexto estava, então, intimamente ligada ao desenvolvimento do sistema de educação pública do fim do século XIX. Nessa época era preciso formar professores capazes de possibilitar aos alunos terem acesso à cultura escrita e de adquirirem os meios necessários para assumirem seus papéis de cidadãos.

Da mesma forma a formação de professores contribuía para a consolidação do Estado-Nação. Destaca-se, porém que esse processo era mais forte na França republicana. Os professores, nesse contexto, eram concebidos como os soldados da república. Na Suíça e na Bélgica, estados multilíngues e pluriconfessionais, a pressão homogeneizante era menos forte. A educação e a formação dos professores eram bem descentralizadas. A Espanha, por sua vez, ocupava uma posição intermediária entre o centralismo republicano francês e o federalismo suíço.

O fator religioso teve igualmente um papel determinante na estruturação dos sistemas educativos nesses quatro países europeus. Na Suíça, a predominância cultural do protestantismo permitiu não somente generalizar rapidamente a instrução, mas também estatizá-la sem muitos atritos. O cidadão protestante instruído seria capaz de ler a bíblia sem nenhum intermediário.

Na França, a República possuía ainda questões pendentes com a igreja católica a qual foi responsável pela concepção da instrução moderna com La Salle, que fundou uma Escola Normal para a formação dos mestres, o Seminário dos Mestres de Escola e a Ordem dos Irmãos das Escolas Cristãs, que acolhia religiosos interessados em dedicar-se ao ensino.

Intrigas e acordos, guerras e tréguas, balizaram as relações entre a educação pública e católica na França. O papel dos professores nesse processo foi determinante. Eles jamais deixaram de questionar a ajuda pública ao ensino católico.

No Brasil, apesar das especificidades próprias à nossa cultura e condição sócio-econômica, alguns traços do percurso histórico da formação de professores, assemelham-se àqueles já expostos neste texto. Um deles relaciona-se às influências religiosas nas origens do processo de formação dos professores. Como sabemos, as ordens religiosas, sobretudo a dos jesuítas, foram as instituições que primeiro se dedicaram ao ensino no Brasil. *“A pedagogia jesuítica repousava sobre a homogeneidade do corpo de educadores, mas a preocupação prioritária deles era a de sacerdotes, destinados depois a missão de ensinar.”* (MARQUES, 2000, p.16)

Em 1833 tivemos, no Brasil, a primeira Escola Normal, na cidade de Niterói-RJ. Essas escolas se disseminaram progressivamente no decorrer do século XX, porém longe de atender à demanda. Em 1949, já existiam 540 escolas, todas elas públicas e situadas nas capitais.

A origem da formação dos professores para as séries iniciais do atual ensino fundamental brasileiro, deu-se, portanto, nas Escolas Normais, até a Lei 5692/71, ocasião em que passaram a ser denominadas “Habilitação ao Magistério”.

As profundas transformações político-econômicas e sociais enfrentadas pelo Brasil a partir de 1930, impulsionaram o Estado brasileiro a organizar de forma única e centralizada a educação no País. De fato, com a crise internacional da economia, a sociedade brasileira que era pautada no modelo agrário-rural, passa a ser urbano-industrial, configurando a aceleração do capitalismo industrial. Em decorrência, acentua-se a demanda da população trabalhadora por escolas reconhecendo-se nela, tanto um fator de ascensão social, quanto de condição de acesso ao mercado de trabalho. (PIMENTA, s.d.p.38)

As Escolas Normais foram objeto de legislação nacional única, com as Leis Orgânicas do Ensino, mais especificamente com o Decreto-Lei 8530/46- Lei Orgânica do Ensino Normal. Essa lei teve a finalidade de regulamentar o ensino Normal no País, uma vez que antes disso cada Estado possuía sua legislação própria. *“A lei estabeleceu um currículo único para toda a federação sendo que cada estado poderia acrescentar disciplinas ou desdobrar as que foram definidas.”*(PIMENTA, 1997, p.27)

A Escola Normal, no Brasil cumprirá basicamente a finalidade de preparar o professor para ensinar no ensino primário daquela época: seletivo e elitista. O sistema de ensino de então, refletia as contradições das estruturas de poder existentes, fundadas tanto nos princípios do populismo nacionalista e fascista, quanto na educação classista, direcionada para a formação de lideranças, cujo conteúdo mantinha o cunho literário acadêmico. (PIMENTA, s.d, p.40)

A partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada em 1946, esse nível de ensino passou a ter cursos em dois ciclos: o primeiro era o curso de regentes do ensino primário, em quatro anos e o segundo era o curso de professores do ensino primário, em três anos. Esses cursos serão ministrados em em três tipos de estabelecimentos de ensino Normal: o curso Normal regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação.

As Escolas Normais e os Instituto de Educação passavam a ter em seus currículos uma predominância das matérias de cultura geral sobre as de formação pedagógica, além de serem consideradas escolas terminais, dificultando-se, assim, o ingresso posterior no ensino superior (ROMANELLI,1983, p.159-65.)

Merece destaque o fato que os Institutos de Educação, criados em 1932, ampliaram as finalidades da Escola Normal. Como analisa PIMENTA (s.d., p.40), os Institutos *“...compreendiam, além da formação de professores primários, o próprio curso primário e pré-primário, destinado à prática dos alunos-mestres, o secundário e os cursos de extensão e aperfeiçoamento para professores já formados”*.

Os Institutos constituíram-se nas elites das Escolas Normais, visto que eram freqüentados pela classe alta e eram altamente seletivos. Apesar de incorporarem novas experiências didático-metodológicas, por exemplo aquelas decorrentes do movimento escolanovista, não davam atenção às mudanças sociais que vinham ocorrendo no ensino primário. De forma geral, o currículo e os conteúdos das Escolas Normais e dos Institutos de Educação mostraram-se cada vez mais distanciados da realidade do ensino primário. (PIMENTA, s.d.,p.40)

O modelo pedagógico adotado tanto nas Escolas Normais, quanto nos Institutos de Educação, fundado nos pressupostos da educação liberal tradicional, mostrou-se inadequado e ineficaz para formar professores capazes de ensinar os saberes escolares às crianças originárias das camadas populares que começaram a ter acesso à escola, a partir dos anos 50 . A prática dominante sustentava-se na concepção de um aluno abstrato e ideal, dotado das condições familiares e sociais, que lhes possibilitassem a assimilação dos conteúdos transmitidos.

Além disso, merece destaque o fato de que, já em 1963 quase metade dos professores primários brasileiros não havia se diplomado nem nas Escolas Normais, nem nos Institutos de Educação, o que revelava, como afirma Pimenta (s.d., p.40) que o *“interesse da normalista não estava associado ao desempenho da profissão e (...) que a expansão quantitativa das Escolas Normais não correspondia à regulamentação profissional da professora, favorecendo o preenchimento político-eleitoreiro dos cargos”*.

2) As reformas mais recentes: das Escolas Normais à universidade, o tempo de recrutamento e a duração da formação.

Neste item não nos propomos a realizar uma análise pormenorizada das reformas educacionais ocorridas no contexto dos quatro países europeus estudados e no Brasil, visto que a amplitude e complexidade desse tema exigiriam uma reflexão mais profunda e cuidadosa. Nosso intuito limita-se a expor os principais impactos imprimidos na formação dos professores a partir dessas reformas.

Nos quatro países europeus estudados constatamos uma elevação progressiva do nível de recrutamento dos professores que entram em formação. Se inicialmente a entrada nas Escolas Normais se efetuava ao fim da escola primária, progressivamente o recrutamento foi elevado a diferentes níveis do ensino secundário. Atualmente, o conjunto dos quatro países recrutam seus futuros professores após o fim dos estudos secundários.

Essa elevação do nível do recrutamento se explica tanto pela elevação geral do nível de instrução ocorrida durante o século XX, como também por uma clara troca de finalidades da escola. De fato, se a formação do cidadão não desapareceu completamente das finalidades da escola, ela foi

suplantada pela preparação de jovens para o mercado de trabalho, tornando-se dependente dos avanços tecnológicos-industriais.

Na França a formação específica dos professores que atuam nas Escolas Maternais e Elementares (correspondente às nossas primeiras quatro séries do ensino fundamental) e dos professores que atuam nos Colégios (correspondente às nossas quatro últimas séries do ensino fundamental) e Liceus (correspondente ao nosso ensino médio), realiza-se num único tipo de instituição os *Instituts Universitaires de Formation des Maitres* (IUFM). Essa instituição foi criada em 1990, com a intuito de substituir dezessete formas diferentes de formar professores que existiam até então na França e profissionalizar a formação docente. (REGO, MELLO, 2002)

Os Institutos Universitários de Formação de Professores - IUFM, foram objeto de muitas controvérsias. Reflexo das contradições profundas do sistema educativo francês e de sua história, apesar das representações que os diferentes corpos de professores fizeram deles mesmos e de suas missões, os debates ao redor das IUFM cristalizam os grandes antagonismos que estruturam o contexto de formação docente.

Apesar de estarem ligados às universidades os IUFM não estão dentro delas, por serem estabelecimentos públicos autônomos.

“Os Institutos estabelecem parcerias com as Universidades, que implicam em transferências de verbas para estas, com a finalidade de assegurar sua colaboração no desenvolvimento dos respectivos planos de formação e investigação. Os cursos têm a duração de dois anos, embora o primeiro não seja obrigatório. O primeiro ano é essencialmente voltado à formação na(s) disciplina(s) que o futuro professor irá ensinar e aqui se encontra a principal contribuição das Universidades com o que o IUFM tem uma parceria. Nesta primeira fase, além dos conteúdos das disciplinas que ensinarão, os alunos contam com matérias relacionados aos fundamentos psicológicos e sociológicos da educação, aos programas de ensino e às respectivas didáticas”.
(REGO, MELLO, 2002, p.43)

Após dez anos de existência, Os IUFM tendem pouco a pouco a se fundir à paisagem educativa. As polêmicas e as lutas desses últimos anos sobre o sentido da escola e seu lugar no edifício republicano e democrático, do mesmo modo que os projetos de reformas anunciadas do sistema de formação dos professores e do lugar dos concursos de recrutamento, trouxeram de volta os afrontamentos que haviam acompanhado a criação dos IUFM. (ROBERT, TERRAL, 2000)

Na Bélgica, a formação dos professores vem sendo debatida nas últimas décadas com o propósito de reorganizar essa formação. Esse debate baseou-se em duas questões: das Escolas Pedagógicas Superiores, que outorgam uma maior importância à formação prática e menos importância à formação por área ou à pesquisa, e, aquela dos Departamentos Acadêmicos de Formação de Professores para os quais a importância primordial é o assunto do ensino e as pesquisas.

Na Espanha e na Suíça, a reestruturação da formação dos professores tendeu a uma grande diversidade na organização e à junção das instituições de formação. O resultado disso foi a criação,

no contexto universitário espanhol, de três tipos de estabelecimentos: as Escolas Universitárias de Formação do Professorado de Educação Geral Básica, os Institutos de Ciência da Educação (ICE) e os Departamentos Universitários. (BENEJAM, ESPINET, 1992).

Na Suíça francófona, apenas o Canton de Genebra optou pela universitarização total da formação inicial dos professores. As outras regiões criaram as Escolas de Altos Estudos Pedagógicos, em substituição às antigas Escolas Normais.

Atualmente um outro debate agita o mundo de formação de professores na Europa, aquele da adaptação das instituições ao sistema de Bolonha. Trata-se de um alinhamento dos estudos universitários europeus sob o modelo anglo-saxônico 3+2. Esse debate remete de novo à cena da duração dos estudos dos professores. Provoca igualmente uma oposição entre aqueles que estimam que o modelo da Bolonha vai diminuir/fragilizar as competências disciplinares dos professores e aqueles que acreditam que esse modelo será a ocasião de realizar uma verdadeira profissionalização do conjunto de professores.

Por último, podemos afirmar que o debate sobre as reformas atuais em matéria de formação dos professores na Europa é marcado pela necessidade e dificuldade de uma dupla articulação: a primeira concerne à separação entre formação teórica (pedagógica) na instituição e a prática na escola. A segunda relaciona-se à ponderação do peso respectivo das disciplinas escolares e das ciências humanas (psicologia, sociologia, antropologia, etc.)

Naquilo que se refere ao “*locus*” da formação do professor e ao momento do recrutamento, observamos que na maior parte dos países que deram prioridade aos investimentos em educação, a formação dos professores da educação básica situa-se no nível superior. A tendência em praticamente todos os países ocidentais tem sido eliminar as Escolas Normais, de nível médio e elevar a formação ao nível universitário. O Brasil ainda figura entre os poucos países da América Latina e Caribe que têm formação de professores em nível médio. Ressalta-se que os dados do Censo Escolar 2000 revelaram que 52,7% dos professores do ensino fundamental, não possuíam nível superior. Entretanto, essa situação tende a ser gradativamente alterada, com a nova LDB que estabelece que a partir de dezembro de 2007, todos os professores devem ter curso superior.

No contexto brasileiro, as reformas educativas levadas a efeito desde o final da década de 1970 tiveram o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Essas reformas vêm reafirmando a centralidade da formação dos profissionais da educação. Diferentes propostas para a formação, fundadas em projetos políticos e perspectivas históricas diferenciadas, são debatidas nesse contexto. (FREITAS, 1999)

No início dos anos 80 observa-se intenso debate em torno da questão da formação dos profissionais da Educação. De fato, desde 1980 esse tema vem sendo objeto de ampla discussão. Nesse ano, durante a realização da I Conferência Brasileira de Educação, foi criado o Comitê Pró-

participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura. Esse fato deu origem a duas importantes publicações, uma delas organizada pela ANDE - Associação Nacional de Educação – em 1982 e outra pelo CEDES - Centro de Estudos Educação & Sociedade, em 1982. Com o prosseguimento dessas discussões em âmbito nacional, surgiu a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), transformada posteriormente na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). (SAVIANI, 1998, p.115)

A implementação de políticas de formação, que vem ocorrendo desde o final dos anos 80, se consolida na década de 1990, “*em decorrência dos acordos firmados na histórica Conferência dos Ministros da Educação e de Planejamento Econômico, realizada no México em 1979, e na Conferência de Jontien, em 1990, na Tailândia*”. (FREITAS, 1999,p.18)

A aprovação da nova LDB, no final de 1996, significou o marco da institucionalização de políticas educacionais que já vinham sendo gestadas e implantadas em anos anteriores. Algumas medidas adotadas a partir desse período, marcadas por aprovações de pareceres e resoluções que vão conformando a reforma universitária no campo da formação. Destacam-se no conjunto dessas políticas: a Resolução 02/97; a elaboração das Diretrizes Curriculares para a graduação e a Resolução 01/99. Destaca-se ainda, os Referencias para Formação de Professores (1999), o Decreto Presidencial 3276 de 06/12/1999 e o Plano Nacional de Educação (2000).

Uma rápida análise nos documentos supracitados evidencia que a formação dos professores passa a ter importância primordial nos documentos governamentais. Observa-se que no conjunto das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a educação situa-se como um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista. É, portanto, em decorrência disso “*...que a formação de professores ganha importância estratégica para realização dessas reformas no âmbito da escola e da educação básica*.”(Aguiar, 1997). Contudo, as concepções que fundamentam e orientam as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito da formulação das políticas públicas de caráter neoliberal no contexto brasileiro, vêm sendo questionadas e confrontadas com a produção teórica e prática da área educacional e do movimento dos educadores os quais apresentam novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores. (FREITAS, 1999)

3) As implicações neoliberais da globalização econômica na formação dos professores.

É fato comprovado que a questão da formação de professores vem alcançando em vários países, neste início de século XXI, papel de destaque notável. O debate é estabelecido tanto entre

pesquisadores e acadêmicos, como também entre os responsáveis direta ou indiretamente, pela definição de políticas relacionadas ao processo de profissionalização.

O processo de globalização em desenvolvimento, marca um contexto econômico no qual os diferentes países e sociedades tornam-se cada vez mais dependentes de sua inserção internacional. Nessa dinâmica, a atenção dispensada à formação e ao desempenho dos professores explica-se dentre outros aspectos, ao novo perfil que a escola e os professores precisam assumir com o intuito de atender às novas demandas do mundo contemporâneo. No caso dos países em desenvolvimento, esse interesse também pode ser explicado pela premência em solucionar crônicos problemas educacionais, agravados pela crescente expansão das matrículas no ensino fundamental. (REGO, MELLO, 2002; BRZEZINSKI, 2000; GOERGEN, 1999; CHARLOT, 2000, 2001)

Um dos documentos que mais marcou o debate sobre a educação no cenário internacional no fim do século XX foi relatório Delors (1996) que colocou em destaque os quatro pilares da educação, quais sejam: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nessa perspectiva o papel do professor é se modifica na perspectiva de formar cidadãos num mundo marcado pelas mudanças incessantes, dominado pelo efêmero e influenciado pelo virtual. No contexto internacional atual, as expectativas se voltam para a formação de professores capazes de formar o cidadão para viver numa sociedade complexa e mundializada. No caso específico do Brasil, na trajetória de luta pela formação dos profissionais da educação, a definição de uma política nacional global de formação dos profissionais da educação e de valorização do magistério, visa contemplar prioritariamente “ *no quadro das políticas educacionais, e em condições de igualdade, a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira dignas e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes*”. Busca-se fundamentalmente, no movimento de reformulação dos cursos de formação do educador, construir coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador que se contraponha ao caráter tecnicista e conteudista que têm marcado as políticas de formação de professores no Brasil. Nesse sentido a concepção de base comum nacional, se apresenta como instrumento que marca a resistência à políticas de aligeiramento, fragilização e degradação da formação e da profissão do magistério. (FREITAS, 1999, p.18-19).

Considerações finais

Neste texto tivemos como objetivo realizar uma análise, histórico-comparativa, da formação de professores na Europa, especificamente na França, Suíça, Bélgica e Espanha, e no Brasil. Os dados exposto procuraram evidenciar que apesar de algumas semelhanças no que diz respeito a problemas comuns que historicamente acompanham os debates sobre a formação de professores em

diferentes contextos, tais como: a relação teoria e prática, o *locus* da formação, o momento do recrutamento e a duração da formação, dentre outros, existem questões, também históricas, que marcaram fundamentais diferenças entre a formação ocorrida nos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

De fato, uma observação atenta dos diferentes modelos educacionais para a formação de professores evidencia que não existem modelos que atendam a todos os requisitos de êxito (SAVIANI, 1999; GOERGEN, 1999; REGO, MELLO, 2002).

As análises realizadas neste estudo nos mostram que se é um fato que as políticas educacionais elaboradas no campo da formação de professores no Brasil, nas últimas duas décadas, alinham-se com a nova ordem mundial, na medida em que tentam se adequar às exigências de um mundo globalizado, é também um fato que a “...adaptação das economias nacionais às exigências da globalização traz, para os países em desenvolvimento o risco de se tornarem participantes apenas passivos do jogo da economia mundial, no qual os mais poderosos definem entre si os rumos do espetáculo.” Isso fica evidente quando constatamos que nem mesmo os países mais industrializados têm assegurado aos cidadãos uma vida a salvo das conseqüências negativas do atual modelo capitalista. As implicações mais graves, entretanto, se dão interior das economias mais pobres. (GOERGEN, 1999, p.13). No caso específico da formação dos professores as medidas adotadas nos diferentes países analisados variam muito de profundidade, extensão e eficiência. Entretanto, apesar dessas iniciativas e da vasta produção e debates sobre o tema as análises comumente feitas sobre o assunto ainda são insatisfatórias e, conseqüentemente, as políticas que delas decorrem. No caso brasileiro, como em toda a América latina, a reforma educacional encontra-se embutida em uma política maior que reorganiza e subordina a educação, aos ditames dos organismos internacionais. É nesse contexto que a formação de professores tem importância central.

Notas

- 1- Independentes ou agregadas às Escolas Normais, implantam-se também Escolas Complementares, destinadas à preparação de professores nas cidades interioranas, de forma reduzida a uma formação propedêutica, posterior ao ensino primário de quatro anos e associada aos exercícios práticos do ensino. (cf. Reis Filho, p.126, 138-140, *apud* Marques, 2000, p.17).
- 2- Os demais países são: Haiti, Colômbia e Honduras. (cf. REGO, MELLO, 2002)

Referências bibliográficas

- AGUIAR, M.A. Institutos superiores de educação na nova LDB. In: BRZEZINSKI, I.(org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.
- BENJAM, P., ESPINET, M.): Issues and Problems in Teacher Education. In: **International Handbook.** New York: Greenwood. p.1992, p.211-231
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- _____. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, H.C.L. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: **Rev. Educação e sociedade.** n.68. dez., 1999. p.17-44.
- GOERGEN, P. O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: _____, SAVIANI, D.(Orgs.)**Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 1988.p.13-81.
- MARQUES, M.O. **Formação do profissional da educação.**3.ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.
- PIMENTA, S.G. **Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau.** Disponível em:<< <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>>>
- _____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- REGO, T.C., MELLO,G. N. de. **Formação de professores na América latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência.** Brasília: 2002.
- ROBERT, A.,TERRAL, H.. **Les IUFM et la formation des enseignants aujourd’hui.** Paris : PUF, 2000.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis: Vozes, 1983.
- SAVIANI, D. O problema da formação de professores na Itália. In: GOERGEN, P., _____ (Orgs.). **Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro.** Campinas: Autores Associados, 1998.p.115-144.