

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIA, POLÍTICA E PROCESSOS DE FORMAÇÃO<sup>32</sup>

Leonor Maria Tanuri<sup>33</sup>

### Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar, de um ponto de vista histórico, como se apresentam, no Brasil, as principais tendências que caracterizam as reformas dos sistemas de formação de professores. Serão abordadas, entre essas tendências, a passagem dos cursos de formação para o nível superior, a valorização da prática nos processos de formação, a ênfase na formação continuada e a utilização de modernas tecnologias da informação nos processos de formação. Ao final, serão apresentados alguns destaques conclusivos com avaliação crítica sobre as questões desenvolvidas.

**Palavras Chaves** - Formação de professores; Formação de professores no Brasil: História; Formação de professores no Brasil: tendências.

### Abstract

This paper deals with the main tendencies presented in teacher education reforms carried out in Brazil, from a historical perspective. It will be focused among these tendencies: the raising of teachers training courses to the higher education level; the emphasis on practical training during the courses; the importance of continuing education and the use of modern technology of information in the process of training.

**Key words** - Teachers education; History of teachers education in Brazil; Teachers education in Brazil: tendencies.

---

<sup>32</sup> Palestra realizada no Seminário de Pesquisa: **Formação de Professores: História, Políticas e Práticas**, promovido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, de 07 a 09/11/2005. Nesta palestra a autora utilizou-se livremente de material contido em outros trabalhos seus.

<sup>33</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências do Câmpus da UNESP em Marília e Assessora da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP.

## **Introdução**

Sobre o tema Formação de professores e sua centralidade nas reformas educativas muito tem sido dito e escrito nos últimos anos, embora não pareça haver correspondência entre a produção teórica ou a “realidade discursiva” e as ações e políticas efetivamente implementadas, confirmando a opinião emitida por Nóvoa (1999, p. 3) de que, a esse respeito, “[...] o excesso dos discursos esconde a pobreza das práticas [...]”. Reconhece-se que o processo de formação tem um papel fundamental para o êxito das reformas educacionais, por razões as mais diversas e nem sempre consensuais, o que pode ser resumido na seguinte frase de Michael Fullan (*apud* Aguerrondo, 2004): “A formação de professores tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação.” De qualquer forma, é muito difícil contemplar o tema da formação do magistério de uma perspectiva atual, de modo descolado de uma abordagem histórica. E, atualmente, parece-me um pouco difícil também falar dele sem considerar as tendências a esse respeito, a partir de uma abordagem globalizada.

Em pesquisa financiada pelo CNPq, sobre “As mutações no mundo do trabalho e as políticas de formação profissional da educação”, Olgaíses Cabral Maués (2003) discute a influência da globalização nas políticas neoliberais de educação e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no mundo, de modo a implantar uma homogeneização capaz de permitir a formação de um profissional da educação que possa atender às exigências do mercado.

Nesse contexto, organismos internacionais passaram a determinar metas que os países devem atingir também em matéria de educação. Por sua vez, as reformas de ensino, a partir dos anos 80 passaram a ser consideradas por esses organismos como meios de regulação social e de ajustes estruturais e como motor de desenvolvimento econômico... Assim, o movimento internacional tem apresentado alguns aspectos básicos nas reformas dos sistemas de formação de professores. Segundo Maués (2003), “os elementos constitutivos desse novo receituário da formação são a “universitarização”/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação à distância e a pedagogia das competências”.

Eu gostaria de contemplar esses aspectos na presente exposição, principalmente os dois primeiros, ou seja, a “universitarização” e a valorização da prática, os quais, a meu ver, constituem os aspectos mais importantes nas reformas do sistema de formação de professores no Brasil.

### **A passagem dos cursos de formação para o nível superior no Brasil**

Há uma tendência, nas duas últimas décadas, de transferir os programas de formação de professores da educação média para a superior, de modo a elevar o nível desses programas, aprofundar os conhecimentos e a prática profissional contemplados, visando à maior profissionalização. Não há dúvida de que, historicamente, tem havido uma progressiva elevação de nível da formação inicial dos professores, de modo que a passagem para o nível superior constitui apenas mais um passo nessa ascensão contínua. O movimento de transferência das instituições formadoras para o interior das estruturas do ensino superior - seja nas universidades, centros universitários ou faculdades, seja nos institutos superiores especificamente destinados a essa formação - tem sido realizado em muitos países. Esse é o caso não apenas do Brasil, mas da maioria dos países da América Latina, que transformaram suas antigas Escolas Normais em Institutos Superiores, com carreiras que variam de dois a cinco anos. Tal elevação de nível da formação docente, sugerida atualmente pelas agências internacionais, está baseada em recomendações internacionais da OIT/UNESCO que já datam de 1966 (Recomendação Relativa à Situação do Pessoal Docente, OIT/UNESCO, out.1966). Conforme observam vários autores, a passagem para o nível superior não assegura automaticamente mudanças e melhorias nos processos de formação. Na verdade, a adoção de orientações de organismos internacionais às vezes se faz de forma açodada e pouco efetiva, transferindo-se a formação para o nível superior, mas fora da universidade, e, às vezes, em nível supostamente superior, e, de fato, apenas pós-secundário. Em tais circunstâncias, o que caracterizaria a formação verdadeiramente universitária, ou seja, o ensino ligado à pesquisa, a criação do conhecimento novo, a autonomia em relação a ensino e pesquisa, de fato, às vezes acaba por não existir. Na América Latina, com exceção do Chile e da Costa Rica, que transferiram a formação para o nível universitário, apresenta-se grande diversidade institucional no que diz respeito às escolas de formação (VAILLANT, 2004).

Gostaria de abordar como se deu essa passagem no Brasil. Uma das principais alterações da Lei 9394/96 consiste no tratamento único e na adoção de uma medida comum para a formação de professores para todo o ensino básico, estabelecendo-se que essa formação “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Lei 9394/96, art. 62). Apenas a formação de professores para o ensino superior permanece com tratamento à parte, ou seja, em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Lei 9394/96, art.66).

A mencionada medida é bastante relevante, se se considera que os cursos

de formação para os diversos níveis e modalidades de ensino nasceram completamente divorciados entre si, em instituições diferentes, de diferentes níveis e com currículos diversos. Não somente no Brasil, mas na maioria dos países da América Latina, a formação dos professores para a escola primária foi tradicionalmente centrada numa lógica pedagógica, para a qual muito concorreu o movimento da Escola Nova, enquanto a formação dos docentes para a escola média ou secundária foi centrada numa lógica disciplinar, ou seja, das disciplinas do conteúdo a ser ensinado. A primeira, visando o preparo do professor polivalente e a segunda, o preparo do especialista por disciplinas. Assim, o preparo dos docentes para as séries iniciais da escola básica fez-se tradicionalmente, no Brasil, em *escolas normais*, surgidas no século XIX em nível de modestas escolas primárias e paulatinamente elevadas ao nível médio. Centradas inicialmente no conteúdo a ser ensinado, acrescido de “Pedagogia” e “Exercícios Práticos de Ensino”, essas escolas foram aos poucos incorporando o ideário escolanovista, que as marcaria definitivamente, com seu embasamento nas “Ciências da Educação”, e sua ênfase na psicologia das diferenças individuais, nos aspectos técnico-pedagógicos, na metodologia do ensino, na “derivação” científica e na suposta neutralidade dos procedimentos didáticos. A partir dos anos trinta foi-se consolidando um modelo que persistiria, em linhas gerais, praticamente até a Lei 5692/71, e que consistiu em substituição do conteúdo de formação geral ministrado no interior do curso normal, pelo primeiro ciclo do curso secundário. Assim, a preocupação central do currículo da escola normal desloca-se dos “conteúdos” a serem ensinados para os métodos e processos de ensino, valorizando-se as chamadas “ciências da educação”, principalmente as contribuições da Psicologia e da Biologia. Essa preocupação com a chamada formação pedagógica continuaria a predominar no currículo das escolas normais mesmo posteriormente, quando se sentiu a necessidade de ampliar a formação geral dos alunos, com a inclusão de conteúdos de formação geral. Aliás, a ênfase na formação pedagógica, em detrimento dos conteúdos a serem ensinados, constituiu uma marca da formação de professores para o antigo ensino primário, na maioria dos países.

Se esse foi o modelo consolidado para a formação dos professores para os anos iniciais da escolaridade, a formação específica de docentes para o ensino secundário nasceu muito mais tarde, na década de trinta do século passado, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, calcado num modelo que privilegiaria o conteúdo a ser ensinado, à semelhança do que se fazia em outros países. Assim, na Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, a então chamada Faculdade de Educação concedia a “licença magistral” (a partir de uma formação pedagógica) àqueles que adquirissem na universidade a “licença cultural”

(formação científica numa especialidade). Também com a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, uma Secção de Educação encarregava-se da formação pedagógica dos alunos egressos das diversas secções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que pretendessem licença para o magistério.<sup>34</sup> (CASTRO, 1975, p. 632) Esse modelo de formação – que tem sido denominado de “3+1” e que tem sido responsabilizado pelas mazelas de nossa licenciatura - permaneceria na prática mesmo com a criação das Faculdades de Educação, a partir da Lei 5540/68. As pequenas mudanças ocorridas foram no sentido de tornar a formação pedagógica concomitante à formação específica na área. Em alguns casos, o discurso da especificidade da formação do professor chegou a levar à constituição de cursos paralelos – para o preparo de bacharéis e de licenciados – sem que, na verdade, esses cursos fossem, de fato, suficientemente específicos, a não ser pelas poucas disciplinas referentes à formação pedagógica, substituídas por disciplinas de aprofundamento para o bacharelado na área específica. A experiência da UNESP, universidade na qual trabalho e que possui 45 cursos de licenciatura, é bastante elucidativa a esse respeito. A maioria dos cursos específicos que se instalaram separadamente para a formação de licenciados e de bacharéis acabaram por se integrar a partir de um tronco comum de currículo, de um lado para permitir maior flexibilidade e aproveitamento de estudos e, de outro, pela falta de especificidade nos currículos do bacharelado e da licenciatura.

Apesar das alterações introduzidas com as reformas do regime militar – Lei 5540/68 e 5692/71, os modelos de cursos de formação de professores para as séries iniciais e para as séries posteriores da escolaridade pouco se alteraram, permanecendo esses cursos independentes e sem qualquer articulação. A legislação continuava a prever o diploma de segundo grau - mediante a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) - para a docência até a 4ª. série do 1º grau e a licenciatura plena para o exercício até o final do segundo grau, os primeiros formando professores polivalentes, com ênfase na formação pedagógica, e os segundos formando docentes especialistas por área e por disciplina, com ênfase no conteúdo objeto de ensino.

Paulatinamente, o preparo para a docência nas séries iniciais passa a ser partilhado também com o nível superior, remodelando-se os Cursos de Pedagogia, a partir dos anos 80, de modo a aparelhá-lo progressivamente para essa tarefa.

---

<sup>34</sup> Abrindo um parêntese, gostaria de destacar que os cursos de formação pedagógica de nível superior, tanto da UDF como da USP, tiveram origem nas escolas normais das cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, então denominadas de Institutos de Educação, com a transferência temporária de sua Escola de Professores para a Universidade. Alguns autores relacionam a essa origem o desprestígio dos estudos superiores de educação, ou seja, ao fato de que seus primeiros docentes eram antigos professores do curso normal, elevados, com suas “cadeiras”, ao nível superior.

Aos poucos, esses cursos foram incorporando a Teoria e a Prática do Ensino de Primeiro Grau, na habilitação Magistério para o ensino de 2º Grau. Essa habilitação passou a visar também ao preparo dos professores para as séries iniciais, conforme, aliás, possibilitava o próprio Parecer CFE 252/69 (dentro do repetido princípio de que “quem pode o mais pode o menos”). O Conselho Federal de Educação passou a aceitar propostas experimentais, que fugissem às normas estabelecidas no currículo mínimo de 1969 (Res. CFE 02/69) e os Cursos de Pedagogia de muitas Unidades da federação foram aos poucos incorporando também a preocupação de formar docentes para as séries iniciais, para a educação infantil e para crianças com necessidades especiais. Em muitos casos, criaram-se habilitações específicas para esse fim, o que motivou um esforço para ampliação das disciplinas de instrumentação, diversificando-as, de modo a cobrir os diversos componentes curriculares dos anos iniciais da escolaridade. Entretanto, esses cursos não parecem ter ganhado o reconhecimento necessário como instância responsável pela formação de profissionais para os anos iniciais da escola básica.

Quanto à formação de professores para as séries finais da escola básica, feita nos cursos de licenciatura, cumpre destacar que a problemática desses cursos permaneceu a mesma desde a sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia até o presente, conforme, aliás, indicam as pesquisas.(CANDAU, 1998; GATTI, 2003). Sistemáticamente registra-se a falta uma proposta integrada, de articulação entre o conteúdo específico e o pedagógico e entre a teoria e a prática. As tentativas de integração desenvolvidas reduziram-se, no mais das vezes, a substituir uma relação de sucessão por uma relação de concomitância mais adequada entre o conteúdo específico e o pedagógico. Ademais, o conteúdo pedagógico permaneceu praticamente o mesmo ao longo dos anos, limitando-se ao mínimo fixado pelo CFE: Psicologia, Didática, Prática de Ensino, Estrutura e Funcionamento do Ensino ou Política Educacional.

Finalmente, cumpre mencionar, ainda que de passagem, a questão da formação dos professores para o ensino técnico a qual, historicamente, não foi contemplada pelas antigas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e que só se realizou de forma precária, mediante cursos emergenciais ou cursos especiais para aqueles que já haviam adquirido o conteúdo em outros cursos superiores.

Essa é em síntese e em traços rápidos a situação encontrada pela Lei 9394/96 no que tange à formação de professores: uma diversidade de instituições formadoras, seja em nível médio, seja em nível superior, com predominância das de nível médio, sobretudo as de iniciativa pública. Assim, em 1996, havia 5276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3420 em escolas estaduais, 1152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais.

Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337 em todo o país, 239 dos quais de iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos à iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular. (TANURI, 2000) Assim, tais dados não reforçavam a idéia de adoção do modelo único de formação em nível superior.

Nesse quadro referencial, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96) estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em *universidades e institutos superiores de educação...*” (art. 62) Assim, o legislador optava por inserir uma nova instituição no panorama educacional, provavelmente por inspiração dos Institutos Universitários de Formação de Mestres (IUFM) franceses, que forneceram referencial para a experiência realizada no país. Ao mesmo tempo, parecia que se desconsiderava a trajetória recente das Faculdades de Educação e de seus cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade. De conformidade com o art. 63 da nova LDB, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.” Apesar de estabelecer como norma a formação em nível superior, a Lei admite como formação mínima a oferecida em nível médio, nos cursos normais. Isso faz supor, dada a realidade existente, que tais cursos deverão subsistir ainda por muito tempo, até porque um pronunciamento do Conselho Nacional de Educação de 19/02/2003 (Par. CNE/CEB 01/03) acatou a interpretação acerca da legalidade da manutenção desses cursos, em substituição à interpretação inicial de sua transitoriedade por um período de apenas dez anos após a aprovação da LDB.]

A Lei é seguida de várias determinações legais, sobretudo Decretos, Pareceres e Resoluções pertinentes ao assunto, determinando uma série de medidas, muitas delas bastante discutíveis e nem sempre compatíveis, entre as quais: a prioridade dos ISEs e de seus Cursos Normais Superiores no preparo de docentes para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental; o impedimento dos cursos de Pedagogia de instituições não-universitárias de atuar no mesmo sentido; a ênfase nos aspectos práticos da formação nas licenciaturas ditas de conteúdo; a separação entre as licenciaturas e os bacharelados; a ênfase na especificidade dos cursos de licenciatura e, ao mesmo tempo, a criação de programas especiais de formação para profissionais não-

docentes, os quais, de certa forma, negam a pretendida especificidade.

A multiplicidade de questões controvertidas é grande, não havendo possibilidade de discutir, no limite de tempo destinado a esta palestra, as deficiências e as possibilidades das políticas adotadas e suas eventuais conseqüências. Em tais circunstâncias, basta por ora deixar clara a *multiplicidade de políticas de formação*. Esta continua a se fazer em cursos de licenciatura ditas de conteúdo, para o preparo de docentes para as séries finais da escola básica, e em cursos de licenciatura para o preparo para as séries iniciais, tanto nos Cursos Normais Superiores dos Institutos Superiores de Educação, quanto nos cursos de Pedagogia e de licenciaturas das Universidades, além de cursos de nível médio. Não há dúvida de que a formação dada nos Institutos Superiores de Educação não apresenta o mesmo nível de formação que a ministrada nas Universidades, haja vista a não obrigatoriedade da pesquisa, nos ISEs, e a exigência consideravelmente menor da presença de professores mestres e doutores em seu corpo docente (1/10 em comparação com 1/3 nas universidades). Assim, é possível que a principal conquista da Lei 9394/96, qual seja a de uma política unitária e integrada de formação de professores, em nível superior, apenas introduza formas mais sutis de diferenciação entre os cursos.

No que tange à formação de professores para as séries iniciais, observa-se grande expansão de Cursos Normais Superiores, que atingiram, a 15/10/05, a cifra de 1092 cursos registrados no Catálogo do INEP, data essa em que havia 1705 cursos/habilitações de Pedagogia, incluindo-se todas elas (e não apenas as voltadas para a docência).

Por outro lado, os Cursos de Pedagogia, de par com o seu grande crescimento em todo o país, principalmente das habilitações que contemplam a docência nas séries iniciais, passaram a apresentar grande dispersão nas áreas de ênfase ou de habilitação, com uma variedade de denominações recentemente surgidas, sem qualquer uniformidade em sua formulação (TANURI, 2006; CAMPOS, 2004). As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia (Pareceres. CNE/CP 5/2005 e 3/2006 e Res. CNE/CP 01/2006), acabaram por extinguir as habilitações e por incorporar as principais funções para as quais esses cursos vinham preparando profissionais, quais sejam: a formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e para a educação infantil, além de profissionais para a administração e direção de escolas.

Finalmente, cumpre lembrar que a formação em nível médio continua a se processar em grande parte dos Estados, desde que o CNE explicitou, pelo Par. CNE/CEB 01/2003, sua nova posição a respeito da legalidade da formação nesse nível. Não dispomos de dados para todo o país, já que os cursos de formação de

nível médio são estadualizados, mas, segundo consta da Revista *Nova Escola*, edição de maio de 2004 (p. 33), 11 Estados extinguiram os cursos ou deixaram de admitir novos alunos: Acre, Amapá, Bahia, Maranhão, Minas Gerais, Piauí, São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso, Rondônia e Roraima, além do Distrito Federal.

Em tais circunstâncias, a política unitária de formação em nível superior, contemplada pela LDB, ainda continua a ser uma meta. A diversidade de instituições e de processos de formação tem sido agravada pela grande quantidade de cursos especiais de nível superior, recentemente instalados, com projetos pedagógicos bastante diversificados, destacando-se entre eles os cursos ditos especiais, modulares, emergenciais, à distância, mistos, ou seja, com o auxílio dos recursos das modernas tecnologias da comunicação e da informação.

### **A ênfase na formação prática**

Outro item da reforma internacional, também presente no Brasil, é a ênfase na formação eminentemente prática, bem como na importância do aproveitamento e da validação da experiência. Aliás, a valorização dos “saberes da prática” e a preocupação de se aumentar a integração entre teoria e prática tem sido uma dos temas básicos da pesquisa e do debate. Tradicionalmente, tanto nas escolas normais como nos cursos de licenciatura, a Prática de Ensino restringiu-se, via de regra, a um componente curricular paralelo aos demais, dedicado à aplicação da teoria, acerca do qual os estudos e pesquisas denunciaram recorrentemente a desarticulação com os conteúdos a serem ensinados e com o conteúdo pedagógico que lhe dava suporte. O tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que leva ao bom desempenho e à solução dos problemas do cotidiano da profissão. Observe-se que a pesquisa pedagógica na área e as proposições teóricas dos estudiosos do assunto vêm contemplando e enfatizando essa valorização, já há mais de duas décadas. Inicialmente a base foi buscada em teóricos marxistas e neomarxistas, com sua voz de ordem de que era preciso pensar a prática. O filósofo Gramsci (1991), e sua busca de integração dos construtos teoria e prática, bem como o filósofo Vasquez (1968), foram freqüentemente citados a respeito e a prática passou a ser insistentemente defendida como o fundamento de toda teoria. Posteriormente, o movimento de profissionalização docente e a revisão do conjunto de saberes utilizados pelos profissionais docentes em seu espaço de trabalho ofereceram os fundamentos para a *valorização dos saberes da prática*. Também os trabalhos realizados em vários países, desenvolvendo a teoria do professor como “prático reflexivo” (PERRENOUD, 1993, SCHÖN, 1992, ZEICHNER, 1992 e 1993), contribuíram

para valorizar a dimensão da prática e da experiência nos programas de formação, na produção de conhecimento sobre o ensino e na orientação das reformas.

No âmbito da política educacional essa valorização da prática foi arrebatada como bandeira, passando a se fazer presente nos documentos de órgãos centrais e regionais, tendo em vista também recomendações semelhantes de organismos internacionais, relativamente à importância da formação em serviço.

Assim, já no final da gestão Murilo Hingel no Ministério de Educação, ainda antes da aprovação da LDB, já havia claros indícios de que haveria forte valorização da prática docente na formação. Eunice Durham, então membro do CNE, participando de Seminário realizado em São Paulo após a aprovação da Lei 9394/96, considerava que as licenciaturas haviam falido na tarefa de formar o professor e propunha a busca de novas modalidades de formação, com base na prática, incluindo antigo modelo em que se colocava um professor como auxiliar de outro em exercício. Da mesma forma, Guiomar Namó de Mello (2000), em trabalho onde propõe uma política para a formação de professores para a escola básica, deixa clara a importância da prática, afirmando:

*a prática deverá estar presente desde o primeiro dia de aula do curso superior de formação docente, em tempo real, por meio da presença orientada em escolas (...), ou de forma mediada pela utilização de vídeos, estudos de caso, depoimentos e quaisquer outros recursos didáticos que permitam a reconstrução ou simulação de situações reais. O que hoje se entende por estágio deverá, sempre que as condições permitirem, ser equivalente à residência para a profissão médica...*

A LDB (Lei 9394/96) trouxe claramente a valorização da Prática, elevando o estágio supervisionado para 300 horas. Não se esqueça de que antes da Lei 9394/96 um curso de cerca de 2400 horas tinha, via de regra, apenas 120 horas de estágio, até porque uma antiga Res. do CFE falava em um mínimo de 8%, do total da carga horária, para a formação pedagógica e um mínimo 5% para estágios. Finalmente, as Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 viriam enfatizar e ampliar ainda mais essa orientação, introduzindo 400 horas de estágio supervisionado, além de 400 horas de atividades práticas. A dissociação entre teoria e prática foi enfaticamente denunciada em praticamente todos os documentos produzidos sobre o assunto e orientações metodológicas a respeito foram incluídas até mesmo nas Resoluções, como se observa, por exemplo, na Res. CNE/CP 01/2002, no parágrafo único do art. 5º:

*A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.*

Alinhada à valorização da Prática, outra questão afim contemplada no ideário que orientou a reestruturação curricular que se segue à LDB *foi a questão da flexibilização curricular e de economia na duração do curso*. A propósito, o Parecer CNE/CES 776/97, aprovado apenas um ano após a publicação da Lei, é claro no sentido de estabelecer a orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, no sentido de garantir a valorização da prática, bem como os princípios de economia e flexibilização:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida na integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas.
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, *evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;*
- 3) *Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;*
- 4) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 5) *Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;*
- 6) *fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; (...)*

Como se depreende dessas orientações, fica evidente o intento de valorização da prática profissional, de validação de experiências, de economia e flexibilização curricular, de modo a privilegiar a adaptabilidade profissional. Pouco tempo depois, o Plano Nacional de Educação, Lei 10172, aprovada em janeiro de 2001, define entre os objetivos e metas:

*Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos*

*pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientela e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem...*

Finalmente, a Câmara de Educação Superior do CNE, mediante o Parecer CNE/CES 583/2001, adota orientação comum para as diretrizes que seriam aprovadas, de modo a garantir “flexibilidade, criatividade e responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares”.

Como se deduz, fica claro que as novas diretrizes deveriam apartar-se dos antigos currículos mínimos, que garantiam um mínimo de padronização/centralização na definição de conteúdos, devendo assegurar flexibilidade e diversidade dos programas e atendimento às especificidades das instituições. À luz das orientações anteriores, mas nem sempre com a necessária fidelidade, os Pareceres do CNE (principalmente o 9/2001 e o 28/2001) e as Resoluções deles advindas (Res. CNE/CP n.ºs. 01 e 02/2002) definem as diretrizes curriculares para a formação de professores para a educação básica, em nível superior, em curso de licenciatura.

Não há dúvida de que a política de ensino superior que se seguiu à LDB evidencia um tratamento diferenciado relativamente à formação de professores. Ao mesmo tempo em que enuncia a passagem de toda a formação docente para o nível superior, parece haver uma redução de exigências, sobretudo com relação a um dos locais de formação (ISEs), (principalmente no que diz respeito à titulação e regime de trabalho dos docentes), além da ênfase num curso eminentemente prático e em suas especificidades em comparação com os cursos de bacharelados. A insistência na especificidade das licenciaturas nem sempre disfarça o tratamento mais aligeirado que se aceita para os seus conteúdos... No texto mencionado, de Guiomar Namó de Mello (2000), a autora desvela claramente, sem rodeios, o modelo que pretende:

*Seria inviável para o poder público financiar a preços das universidades “nobres” a formação de seus professores de educação básica, que já se contam em mais de um milhão. Com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos, tanto públicos quanto privados, configura um ponto estratégico de intervenção para promover melhorias sustentáveis a longo prazo na escolaridade básica.*

Com efeito, no Parecer CNE/CP 09/2001 e na Res. dele decorrente (Res. CNE 01/2002), que fixa diretrizes curriculares nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, a questão da Prática Profissional é bastante enfatizada, deixando de restringir-se ao Estágio

Supervisionado, mas transcendendo-o, de modo a estar presente desde o início do curso no interior dos diversos componentes curriculares (e não apenas dos de natureza pedagógica). Como é sobejamente conhecido, o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Res. CNE/CP 02/2002, que contemplam a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, estabelecem a volumosa carga de 400 horas para a prática, além de 400 horas para os estágios.

Tendo em vista a duração mínima dos cursos de licenciatura, fixada em 2800 horas, é indiscutível a necessidade do bom aproveitamento das 800 horas de prática de ensino/estágio supervisionado, sob pena de se comprometer o conteúdo dos cursos e a competência técnica dos formados. A propósito, destaque-se que em muitos cursos – como de línguas, matemática e física, entre outros – já existe uma produção de conhecimentos acumulados referentes à metodologia de ensino e à transposição didática de seu conteúdo, o que torna mais fácil o bom aproveitamento da carga horária dedicada à prática de ensino. Mas em outros, principalmente os ligados às áreas técnicas, esse conhecimento ainda é reduzido, de modo que a prática intencionalizada para a formação do professor terá que ser progressivamente “construída”, com a participação dos professores das disciplinas de conteúdo e dos professores das disciplinas pedagógicas, num trabalho articulado.

Em nosso entender, as orientações emanadas do CNE não foram suficientemente claras e apresentadas com a devida precisão, principalmente no que diz respeito às rubricas estabelecidas na Res. CNE/CP 02/2002 (1800 horas de conteúdos científico-culturais; 200 horas de conteúdos acadêmico-científicos-culturais, 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágios supervisionados). Na verdade, em encontros de associações e entidades de educadores e de profissionais da educação, de âmbito nacional, como ANFOPE, ANPAE, FORGRAD, FORUMDIR, sentiu-se muitas vezes a insegurança que presidia os trabalhos de reestruturação curricular, a tal ponto que tais entidades dirigiram-se ao CNE pedindo dilatação do prazo para a implantação das novas diretrizes, prazo esse estendido até 15/10/2005.

Alinhada à valorização dos “saberes da prática”, está a ênfase que tem sido dada à “pedagogia das competências” nas Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive naquelas referentes aos cursos de licenciatura. O modelo das competências na formação de professores e a conseqüente valorização do “saber fazer” parece acompanhar a utilização desse conceito no mundo do trabalho em geral. É certo que a definição de objetivos a serem alcançados mediante a especificação de competências e habilidades é fator positivo nos modelos de formação, desde que não se prejudique o conhecimento contemplado pela escola. Com efeito, não bastam os conhecimentos, é preciso que saibamos aplicá-los em circunstâncias práticas.

O problema é que a ênfase nas competências aliada à preocupação considerada excessiva com o conhecimento teórico, poderá implicar tendência no sentido de diminuir o conteúdo e os conhecimentos hoje apresentados pela escola, tendo em vista o ensino daquilo que é imediatamente útil para a atuação no mercado de trabalho. Assim a valorização das competências, do saber fazer, da prática, se alinhada à exigência de economia e de flexibilidade curricular, poderá subordinar o processo formativo a uma atuação mais imediatista.

### **Outras tendências**

Entre outras tendências que se manifestam no quadro geral dos sistemas de formação, inclusive na América Latina e no Brasil, destacam-se a ênfase na educação continuada dos professores e a utilização das modernas tecnologias da informação e da comunicação, ações essas que se encontram frequentemente articuladas.

A importância da educação continuada – sob a capa de outros conceitos como o de educação permanente, formação em serviço, capacitação profissional - vem sendo ressaltada desde os anos sessenta, inserida em outros contextos sócio-políticos, enquanto a ênfase recente em políticas de educação continuada insere-se no quadro das reformas educativas contemporâneas e das tentativas de se alinhar o professor às decisões e necessidades delas decorrentes, adaptando-o às exigências da sociedade globalizada. Historicamente, a primeira estratégia utilizada para a educação continuada foram os cursos, seminários, oficinas, especialmente os cursos “em cascata”, ministrados previamente àqueles que iriam participar de uma experiência inovadora. A avaliação desses cursos mostraram a sua reduzida eficiência em termos de mudanças, sobretudo pela dificuldade de adequação dos conteúdos ao perfil diversificado dos professores, pela “resistência” destes à capacitação, e pela dificuldade de oferta de cursos mais próximos da prática pelas agências capacitadoras (principalmente as universidades). Tais conclusões foram apresentadas, entre outros, por estudo acerca de dois programas oferecidos de 1996 a 1998: o Programa de Educação Continuada (PEC) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) da Secretaria de Educação de Minas Gerais (DUARTE, 2004)

A formação contínua ou a formação em serviço podem servir a vários objetivos, desde aquele de preencher as deficiências e falhas da formação inicial – e, nesse sentido ela poderia servir para justificar e/ou contribuir para o aligeiramento da formação inicial – até a atualização de conhecimentos e de

competências profissionais, necessários pela produção e ampliação de novos saberes nas diversas áreas. Em qualquer dos casos, sua adoção pelas políticas públicas tem sido responsabilizada por abrir um crescente mercado de formação, não somente nas instituições públicas, mas de interesse financeiro sobretudo das instituições privadas e mais especialmente das empresariais (MAUÉS, 2003). A propósito, já é grande o número de empresas de assessorias privadas, voltadas para a oferta de serviços no âmbito das modernas tecnologias da comunicação e da informação e suas aplicações a cursos de capacitação a distância. Embora não disponhamos de dados precisos sobre a oferta de cursos especiais de formação de nível superior, para professores em exercício, sabemos que eles têm sido oferecidos em vários Estados do Brasil, com grande cobertura. A Universidade do Estado do Amazonas graduou, em junho de 2005, a primeira turma do Programa Especial de Formação de Professores (*PROFORMAR*), com 7150 alunos, mediante curso telepresencial, transmitido ao vivo via satélite a 158 salas de aula de 61 municípios. Também o *PEC-Formação Universitária* – programa com o auxílio de recursos de Educação à Distância - oferecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2001 a 2003, em parceria com três grandes universidades (a USP, a UNESP e a PUC/SP), contemplou 7000 professores efetivos da rede estadual, conseguindo titular 6233. Atualmente, em continuação, desenvolve-se em parceria com as redes municipais o *PEC-Municípios*, estando em atendimento no início do Programa, já no ano de 2003, 4258 professores dessas redes. (SEESP, 2003). Mencione-se, finalmente, o Programa *Pedagogia Cidadã*, iniciado pela UNESP em outubro de 2002, e que habilitou 3611 professores já em sua primeira turma de 2005.

Finalmente, algumas considerações sobre a utilização de recursos das modernas tecnologias da comunicação e da informação para a educação à distância no âmbito da formação inicial e continuada de professores. Com frequência há resistência nos meios acadêmicos em relação a esse tipo de oferta, que, em comparação com a presencial, é muitas vezes considerada residual, alternativa, ou de qualidade inferior. Fóruns sociais importantes, como o Fórum Mundial de Educação, têm-se posicionado contrariamente à utilização de educação virtual e a distância como substituta de uma educação presencial. O mesmo ocorre com organizações de educadores, como a ANFOPE, que num encontro realizado em Recife, em 2002, manifestou-se contrariamente à educação distância para a formação inicial dos docentes. Em 2001, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo solicitou a parceria das universidades estaduais para o fornecimento do Programa *PEC-Formação Universitária*, - que, embora considerado presencial, se realizava com os recursos da educação à distância - a

polêmica foi grande e a decisão bastante difícil, chegando a UNICAMP a desistir de participar. Há quem considere que as novas tecnologias substituirão o professor, já que permitem uma relação direta entre o aprendiz e o conhecimento. As escolas, como instituição que ocupam um espaço físico determinado, e o professor que realiza sua tarefa face a face com os alunos, poderiam ser substituíveis. Mas há os que consideram que essas inovações completariam o processo de profissionalização do professor e é mais provável que isso ocorra, ou seja, que as novas tecnologias obrigarão o docente a se tornar uma espécie de organizador e gestor de processos de aprendizagem. Como observam TEDESCO & FANFANI (2004, p. 72) “o docente do futuro será um mobilizador de recursos múltiplos, tradicionais (a palavra, o caderno, o livro) e modernos (PC, Internet etc.)” Da mesma forma, é provável que o hiato entre a educação presencial e aquela à distância seja progressivamente diminuída, tendendo ambas a se integrarem, de modo que a educação regular presencial venha a se servir dos recursos das novas tecnologias. No caso do PEC-Formação Universitária, a avaliação, feita pela Fundação Carlos Chagas, foi bastante positiva. De um lado grandes universidades, com corpo docente ainda inexperiente (e freqüentemente resistente!) para lidar com as modernas tecnologias aplicadas à formação de professores, adquiriram *know how* e segurança para isso. De outro, os depoimentos dos alunos-professores evidenciaram enriquecimento pessoal e profissional e mudança de posturas no que concerne à docência. O mesmo no que concerne à aquisição de competências fundamentais para um ensino bem sucedido. Embora tivesse sido difícil para os alunos articular teoria e prática, houve um evidente ganho no que concerne a conhecimento de práticas pedagógicas, da visão acerca da prática docente, da auto-estima, do conhecimento obtido, da capacidade de pesquisa (planejamento da ação, coleta e análise dos dados). (FUNDAÇÃO Carlos Chagas, 2003)

Diante desse panorama diversificado que acabamos de abordar, e das tendências mencionadas na formação de professores, gostaríamos de fazer alguns destaques para finalizar:

- O esforço do legislador no sentido de tratar de forma unificada a formação de todos os docentes, elevando-a ao nível superior, ainda resulta em multiplicidade de agências formadoras, em políticas dispersivas, fragmentárias e pouco afinadas entre si, de modo que dificilmente se pode falar de um sistema nacional de formação de professores no Brasil. O panorama atual evidencia uma grande diversidade de cursos e de instituições, que vão desde os antigos cursos normais de nível médio, até os Institutos Superiores de Educação, com seus Cursos Normais Superiores,

os Cursos de Pedagogia, tanto nas Universidades como nas Faculdades e nos Institutos Superiores, além do grande número de Cursos ou Programas Especiais de Formação, com o auxílio dos recursos da educação à distância e com extensões nos vários municípios de cada Estado e até mesmo em outros. A ação do CNE tem-se mostrado vacilante e sem continuidade de posições, além de omissa no que diz respeito à definição de referenciais e de diretrizes orientadoras para a formação de professores em âmbito nacional.

- A História da Educação Escolar evidencia a constituição de diferentes modelos de formação para os diferentes níveis e modalidades de ensino: o que prepara o professor generalista para as séries iniciais, com ênfase no saber pedagógico, e o que prepara o especialista nas matérias de conteúdo, para as séries finais da escola básica. A alteração legal introduzida, no sentido de contemplar a formação do professor da escola básica como um todo – que deveria levar à superação dos modelos separados de formação, com ênfase em saberes diferentes - ainda é meta distante de concretização. O que ora acontece no Brasil, ou seja, a aproximação desses dois modelos – de forma a se ampliar o ensino dos conteúdos nos cursos de formação para as séries iniciais e, ao mesmo tempo, enriquecer a formação pedagógica dos professores para os anos finais da escola básica – parece ser uma tendência geral, embora os dois modelos ainda constituam realidades distintas. A formação do professor generalista, mesmo quando realizada em nível superior – nos Institutos Superiores de Educação ou nas Universidades (nos cursos de Pedagogia) – ainda continua enfatizando os saberes pedagógicos. Por outro lado, apesar das determinações das Resoluções CNE/CP 01 e 02/2002 acerca da especificidade da formação dos licenciados e da considerável carga horária de práticas e estágios, a formação do professor especialista continua enfatizando os conteúdos a serem ensinados, de modo que os saberes pedagógicos e os saberes da prática continuam a constituir verdadeiros nós ou pontos críticos para as instituições de ensino superior.
- Há pouco diálogo entre o modelo de formação inicial ou continuada e o modelo de ensino-aprendizagem que se espera do professor, entre o mundo de sua formação e o mundo do exercício profissional. Embora já se tenha avançado muito nesse sentido, as agências formadoras (sobretudo as instituições de ensino superior) realizam uma formação divorciada da escola básica, ou, no mínimo, pouco baseada ou pouco referenciada nessa escola. Muito já foi escrito sobre a importância de que as ações de educação

continuada não atinjam o professor individualmente, mas os docentes no contexto de sua escola e da equipe pedagógica (AZANHA, 2004, CANÁRIO, 1999; GARCÍA, 1999; NÓVOA 2001; MELLO & REGO, 2004). Ainda assim, a maioria dos projetos de educação continuada continuam a enfatizar a capacitação individual, mediante cursos pontuais, fora do contexto escolar, e sem articulação com as necessidades advindas da formação inicial do docente. Como argumenta Canário (1999, p. 282), “a superação dessa forma atomística de encarar a formação de professores, orientada para a formação de indivíduos e não de equipes, parece ser aconselhada pela evolução tendencial do papel do professor e para a desejável evolução das escolas no sentido de se transformarem em comunidades profissionais de aprendizagem, marcadas por uma cultura colaborativa.” No mesmo sentido, argumenta Nóvoa (2001): “Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas.”

- Outra questão importante se refere à formação de professores para as áreas técnicas do ensino profissional, as quais ainda não são cobertas pelos nossos tradicionais cursos de formação existentes nas universidades. Se, de um lado, o aproveitamento de profissionais já formados para outras profissões continua a ser necessário, é imprescindível também qualificar tais profissionais adequadamente para a docência, de forma que adquiram conhecimentos e competências referentes à formação pedagógica e que seus conhecimentos de conteúdo possam ser revisados tomando por referência os componentes curriculares dos cursos técnicos, a construção de metodologias adequadas ao seu ensino, e a população de alunos a ser atendida.
- Finalmente, cumpre destacar a importância da introdução das novas tecnologias da informação e da comunicação em todos os programas de formação de professores, a fim de possibilitar aos docentes se não o domínio, pelo menos a familiaridade com essas tecnologias, para a sua própria aprendizagem contínua, para seu desenvolvimento profissional e para o trabalho com os alunos com essas novas tecnologias.

### **Referências Bibliográficas**

AGUERRONDO, I. Os desafios da política educacional relativos às reformas da formação docente. In: Fundação Victor Civita. *Ofício de Professor na América*

- Latina e Caribe*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, p.9-33.
- AZANHA, J.M.P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, maio/ago. 2004, v. 30, n° 2, p. 369-378.
- CAMPOS, R. F. *O cenário da formação de professores no Brasil: analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)*. XII Reunião Nacional da ANFOPE, agosto 2004.
- CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M.A.V. & SILVA Jr., C. (orgs.). *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. v. 3. São Paulo: Editora UNESP, 1999 (Seminários & Debates), p. 271-289.
- CANAU, V. M. Universidade e formação de professores: que rumos tomar? In: CANAU, V.M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998, p.51-68.
- CARNOY, M. *Mondialisation et réforme de l'éducation; ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris:UNESCO, Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.
- CASTRO, A. D.de. *A licenciatura no Brasil*. *Revista de História*, São Paulo, v. 50, n° 100, p. 627-652, dez. 2004.
- GATTI, B. *A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais*. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 17, n° 34, p.241-252, jul./dez.2003.
- DUARTE, V.D. *Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.
- FUNDAÇÃO Carlos Chagas. *Relatório Final de Atividades*. Avaliação externa – PEC/Formação Universitária. São Paulo: FCC, 2003.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- GRAMSCI, A. *Introducción a la filosofía de la praxis*. Mexico: Premia Editora, 1981.
- MAUÉS, O. C. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 118, p. 89-117, março/2003.
- MELLO, G. N. de *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical*. março 2000, 27 p.
- MELLO, G.N.de & REGO, T.C. Formação de Professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: Fundação Victor Civita. *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2004.p.181-215.
- NÓVOA, A. *Os professores na virada do milênio: do excesso de discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- NÓVOA, A. *Professor se forma na escola*. Entrevista a Paola Gentili. Escola on line. n.º 142, maio 2001. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/>

142\_mai01/html/fala\_mestre.htm Acesso em 05/11/2005

OIT/UNESCO. *Recomendación relativa a la situación del personal docente*. OIT/UNESCO, out. 1966. Disponível em: <https://webs.montevideo.com.uy/fenapes/PROYEDUC/econ993.htm> Acesso em 05/11/2005.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. De Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo). SEESP Notícias. In: [http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003\\_01\\_24.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/2003_01_24.asp). Acesso em 13/9/2007.

TANURI, L. M. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação, ANPED, Campinas, n° 14, p. 61-88, mai/jun/jul/ago 2000. (Número especial: 500 anos de educação escolar)

TANURI, L.M. As diretrizes curriculares do curso de Pedagogia. In: BARBOSA, R.L.L. (Org.). *Formação de Educadores: artes e técnicas – ciências e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 73-81.

TEDESCO, J. C. & FANFANI, E. T. Novos docentes e novos alunos. In: Fundação Victor Civita. *Ofício de professor na América Latina e Caribe*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, p.67-79.

VAILLANT, D. Formação de educadores. In: Fundação Victor Civita. *Ofício de Professor na América Latina e Caribe*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004, p. 275-301.

VASQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968. p. 234-237.

ZEICHNER, K. – Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antonio (coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. - *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.