

# POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Raquel R. Barbosa<sup>1</sup>, Regina Sousa Maia<sup>2</sup>

Este trabalho traz como tema Políticas Educacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, dando enfoque para as novas tendências que requerem desse profissional uma atuação não mais de transmissão de saber, mas assumindo um papel de agente de mudança que saiba defrontar de forma reflexiva com as diversas situações que ocorrem no meio em que atua. O estudo abordará as perspectivas legais de acordo com o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sobre a formação de professores para a educação básica e as atuais tendências e desafios em relação a esta questão.

**Palavras-Chave:** Formação. Profissionais da Educação. Perspectivas.

This study aimed to discover how combats, proposed content by National Curriculum Physical Education discipline is being used in gym classes, by teachers of primary education in public schools of Araguaína-TO. For better understanding, a questionnaire was used both for students and teachers, asking whether the teacher has experienced the combat modality or has worked it in their classes and if in the school where he works there are possibilities to introduce the combat classes in fact, and if there are resources to make it happen. For students, was asked if and how the combats were addressed in the school physical education classes, focusing on what experiences they had with struggles elsewhere and if they would like to have this modality at school. The results showed that this subject is ignored by most schools, remaining to the students understand the meaning of this important component of body culture through the media and other sources of information that often brings a sensational or distorted of reality.

**Keywords:** Education. School. Combats.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Formação Pedagógica para Formadores da Educação Profissional pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Especialista em Pedagogia Escolar, Ciências da Educação, Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. Acadêmica do Curso de Direito pela Faculdade Católica Dom Orione. Rua Santa Cruz, 557. Araguaína - TO. Email: raquelgabi2@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Tocantins. Graduada em Formação Pedagógica para Formadores da Educação Profissional pela Universidade do Sul de Santa Catarina. Especialista em Língua Inglesa pela Pontifícia Universidade de Minas Gerais. Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela UnB. Docente do Curso de Sistemas de Informação do ITPAC - Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos, Avenida Filadélfia, N° 600, Setor Oeste, Araguaína-TO. Email: resmaia@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Falar sobre o papel da escola nos dias atuais é repensar a forma como ela se transformou de um ambiente de pura transmissão de conteúdos para um local de educação democrática de futuros cidadãos, que necessitam de uma formação para a vida, pautada em princípios de cidadania, coletividade e ética, tornando o aluno um agente reflexivo em todos os seus níveis de atuação em sociedade e tomando por base o que ratifica o *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação no Século XXI* no que se refere aos 4 pilares da educação, no fundamento Aprender a ser:

(...) em que todo o ser humano deve ser preparado para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (Unesco,1996).

Imbernón (2006, p. 8) enfatiza essa diretriz ao afirmar que:

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade (...) para revelar um modo institucional de conhecer e, portanto, de ensinar o mundo e todas as suas manifestações.

Para que essa ação seja possível é imprescindível que todos os agentes escolares estejam envolvidos e partilhem dessa mesma convicção, ressaltando o papel do professor que deve possuir características de prática reflexiva e implicação crítica no que se refere aos temas educacionais, ressaltando o que diz Alarcão (2005, p.41):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nessa conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (LDBEN) - 9394/96 em seu Art. 61 garante direitos e estabelece diretrizes sobre a formação docente:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Carneiro (2003, p.150) em uma leitura crítico-compreensiva da LDB corrobora que:

A formação do professor constitui aspecto angular da educação básica. O ideal é que se tenham docentes com formação avançada para atuar num nível de educação onde são definidos os valores e as condições básicas para o aluno apreender o conhecimento mínimo e laborar a visão estratégica imprescindível a compreender o mundo, intervir na realidade e agir como sujeito crítico.

Mas para que se tenha um professor que pratique o conceito de reflexão é necessário que sua formação seja baseada nessas premissas e os responsáveis pela sua formação trabalhem em dois planos segundo Perrenoud (2002, p. 31):

1. De forma conjunta, na escala de um projeto de estabelecimento, para construir uma visão comum e sintética da formação dos professores, de seus objetivos e procedimentos.
2. Em grupos de trabalho mais restritos para desenvolver dispositivos específicos coerentes com o plano conjunto.

A prática do pensar reflexivo deve ser concebida e internalizada pelo professor em seus momentos de formação, momento este em que ele tem a oportunidade de refletir criticamente sobre sua atuação, de acordo com Freire (2002, p.43)

(...) é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser

produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o processo formador.

Com base no que diz Freire (2002) “que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, entende-se que a formação é aspecto fundamental para o desenvolvimento do professor se realizada de forma ampla, seja ela inicial, continuada, de atualização ou aperfeiçoamento, desde que o permita buscar outros conhecimentos e interligá-los com sua área de atuação.

## 2. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA

Face às diversas mudanças ocorridas na trajetória histórica que culminou na consolidação das bases educativas hoje existentes, a formação docente passou a ocupar lugar de grande destaque, e a qualidade na formação dos educadores torna-se o eixo central na construção de um processo educativo em que os alunos desenvolvam um olhar crítico e reflexivo, capazes de agir diante de situações inusitadas e propor mudanças nos ambientes onde estão inseridos. Cury (1996, p. 2) atesta:

Esta formação não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área. Contudo, estes anseios e propostas só podem gerar novos frutos se ancorados numa visão de seus determinantes no passado e seus condicionamentos no presente.

Segundo Cury (1996), desde o Império, o Brasil enfrenta obstáculos quanto à formação das novas gerações, época em que a educação superior tinha prioridade em detrimento da educação fundamental, destino final das classes populares. E a formação de docentes teve menção formalizada apenas em 15 de outubro de 1827 na primeira lei de educação nacional, que previa seu desenvolvimento nos poderes gerais. No entanto, ela foi efetivada pelas províncias, através do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834. Como diz Tannuri apud Cury (1996, p. 4):

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um

processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino.

Posteriormente, na república, as unidades federativas receberam maior autonomia e assim criaram as escolas normais estaduais, voltadas para a formação docente. Destacando-se também neste período os debates com foco no ensino primário e conseqüentemente na formação dos professores que atuavam neste ciclo.

Em uma história mais recente, a crítica nos anos 70 e 80 se voltou para o dualismo entre o docente e o especialista. Quanto ao docente, critica-se a falta de conteúdos na formação universitária do professor desejoso de atuar nos primeiros anos na escolarização. Nos anos 80, a eleição de governadores com perfil democrático e compromissados com a educação escolar, ensejou iniciativas que ampliaram o acesso à escolarização. O governo federal tomou a iniciativa de apoiar a melhoria da habilitação de magistério por meio dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), conforme explica Cavalcante apud Tanuri (2000, p.82):

Entre propostas do MEC, destaque-se primeiramente a referente ao projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), elaborado em 1982 pela antiga Coordenadoria do Ensino Regular de Segundo Grau do MEC e divulgado junto às Secretarias de Educação. O projeto tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política e ampliar-lhes as funções de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais.

Na década de 90 segundo Cury (1996) acontecimentos importantes propiciaram a emergência de Institutos Superiores voltados para a formação de docentes atuantes nos anos iniciais da escolarização, foram eles: a presença do Brasil na Conferência de Jomtien e a iniciativa de governos estaduais com o apoio de um novo ator

importante que foi a criação do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

O autor ressalta em seu texto “*A Formação Docente e a Educação Nacional*” o papel da reformulação da LDB nas diretrizes para formação de professores:

A Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB deu a dignidade de um Título para os Profissionais da Educação. Trata-se do Título VI da Lei. Ela conseqüente com a Constituição Federal, elenca dispositivos programáticos para a valorização destes profissionais. E reserva alguns parágrafos para a formação dos mesmos. O art. 62 se refere à formação de docentes seja em universidades, seja em institutos superiores de educação, admitida a possibilidade do curso normal médio para o exercício docente nos anos iniciais da escolarização. Já o art. 63 se refere à formação de profissionais para a educação básica, dentro dos Institutos Superiores de Educação, dos quais fará parte o curso normal superior destinado aos docentes da educação infantil e dos anos iniciais da escolarização. Refere-se, pois, à formação de profissionais de educação dos quais certamente os docentes fazem parte, enquanto que o art. 62 fala em formação de docentes. Já o art. 64 fala também dos profissionais de educação, mas, neste caso, refere-se aos então chamados especialistas. Sua formação far-se-á em cursos de pedagogia podendo serem realizados no nível de graduação ou de pós - graduação. Mas eles deverão se formar tendo uma base comum nacional. (CURY, 1996, p.15-16)

Neste cenário, os governos em todas suas instâncias têm papel fundamental na criação de programas que garantam uma formação inicial e continuada aos docentes, em consonância com as necessidades escolares, incentivando estes profissionais a desenvolver a capacidade de pesquisar e propor as interferências necessárias ao fomento de uma aprendizagem significativa.

## 2.2 A Formação Inicial de professores para a educação básica

A formação inicial está articulada com a formação continuada e ocorre anteriormente a esta, referindo-se segundo Libâneo (2001, p.189) “ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequente-

mente completados por estágio”. Constitui-se como fator determinante no futuro profissional do professor, pois é a oportunidade de fazer as relações necessárias entre teoria e prática, apresentando ao aluno-professor, as situações peculiares à *práxis* docente. Segundo Libâneo (2001, p.192):

Atualmente, em boa parte dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ter passado pela formação “teórica” tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções.

A ausência de uma coesão entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, capaz de retratar a realidade do cotidiano escolar e promover reflexões em busca de alternativas eficientes e eficazes para os problemas enfrentados, tornou-se um dos grandes entraves na formação de professores. Para LUCKESI (2000, p. 73):

O profissional da educação básica requer, uma sólida formação teórico-prática, para que ele possa desempenhar satisfatoriamente a sua vocação natural. O domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as cobranças concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para refletir sobre sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu desempenho profissional.

SALGADO apud LIBÂNEO (1994, p. 102) reforça a concepção anteriormente defendida de que a formação do professor se caracteriza como uma linha tênue, entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que um elo entre “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar. Ela redimensiona a ação educativa básica, visando uma formação cultural e científica, tendo em vista exigências culturais e sociais concretas, Esta postura educacional, assegura a interpenetração e interdependências entre os fins e os meios da educação escolar.

A questão aqui versada não se restringe a refletir apenas acerca da transmissão de uma epistemologia, mas evidenciar o arcabouço necessário para fundamentar as tomadas de decisões e o desenvolvimento de estratégias inerentes ao papel do professor no processo educativo. Como destaca Imbernón (2006, p. 60):

(...) dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora.

Imbernón (2006) ainda destaca a importância de o professor perceber desde a formação inicial, que as disciplinas conversam entre si, estabelecendo assim um vínculo dialógico que resulta numa construção interdisciplinar do conhecimento. E esta percepção está inerente ao trabalho a ser desenvolvido no ambiente escolar, sob uma visão flexível diante de realidades educativas.

Aprender este diálogo na formação inicial, implica num relacionamento conjunto entre profissionais. Atores do processo educativo que assumem sua parcela de responsabilidade na construção do conhecimento e frente às dificuldades que emergem não atribuem aos órgãos educacionais a elaboração de soluções. Trata-se da concepção de um profissional consciente do seu papel enquanto agente transformador e capaz de mobilizar conhecimentos diversos para proporcionar aos seus alunos e a comunidade escolar oportunidades para refletir e propor mudanças que sejam coerentes e necessárias às suas realidades.

### **2.3 O desenvolvimento de competências na formação do profissional da educação básica**

Após questionamentos sobre a educação no que se refere ao seu papel de formação de futuros cidadãos e as exigências mercadológicas para inserção de indivíduos cada vez mais autônomos na sociedade, novos direcionamentos para as instituições de ensino foram dadas, exigindo do professor uma formação que o torne um profissional de educação diferente, de acordo com o que diz Imbernón (2006, p.12):

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural previstos.

Ninguém duvida de que os professores têm saberes. Será que também têm competências? É claro que tudo depende da definição que damos a esse conceito, o qual podemos tomar por base Perrenoud (2000), que define competências como a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações, ressaltando que as competências estão ligadas a contextos culturais, profissionais e condições sociais, pois os seres humanos não vivem todos as mesmas situações e desenvolvem competências adaptadas a seu mundo.

O professor deve desenvolver nos cursos de formação, habilidades e competências que possam auxiliá-lo, dando subsídios para a transformação da sala de aula em um lugar atraente e de contribuição para a melhoria de conhecimentos e habilidades cognitivas do aluno, segundo Perrenoud (1999, p. 53): formar em verdadeiras competências supõe uma considerável transformação da relação dos professores com o saber, de sua maneira de dar aula, e afinal de contas, de sua identidade e de suas próprias competências profissionais.

O autor em sua obra "*10 Novas Competências para Ensinar*" divide as competências em dez grandes categorias: 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem, 2. Gerar a progressão das aprendizagens, 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam, 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho, 5. Trabalhar em

equipe, 6. Participar da gestão da escola, 7. Informar e envolver os pais, 8. Utilizar as novas tecnologias, 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, 10. Gerar sua própria formação contínua.

A quinta competência que é o trabalho em equipe e a décima que é a responsabilidade do docente com sua própria evolução, apontam a cooperação profissional como uma tendência de melhoria da escola e cujo foco precisa ser dado nas propostas de formação de professores que deve dar condições de enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais em grupo, fazendo com que ele saia do casulo e aceite que se faz muito pouco quando se trabalha sozinho e que com cooperação mútua fica mais fácil alcançar um objetivo e mudar a realidade dentro da escola.

Imbernón (2006, p.32) corrobora essa ideia ao afirmar que, “a competência profissional, necessária em todo processo educativo, será formada em última instância na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática de sua profissão”.

A importância de uma formação que tome por base a responsabilidade que a profissão de professor exige, por lidar com saberes e com a formação humana será ideal quando permitir o desenvolvimento de uma visão conjunta e reflexiva sobre sua ação docente.

#### **2.4. Fundamentos para um Programa de Formação de Professores**

O século XXI traz novos desafios para a atuação docente, que vai além da mera transmissão de conhecimentos. Exigindo um profissional desejoso por aprender em sua incompletude e ao mesmo tempo em sua completude, consciente da sua função enquanto educador. Como ratifica Imbernón (2006, p. 38):

(...) a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo.

Assim, os programas de formação inicial devem fornecer os subsídios necessários para que os educadores tenham condições de refletir sobre sua própria prática, desenvolvendo assim a

autonomia para mobilizar os conhecimentos técnicos e buscar os que forem necessários para a reformulação de estratégias previstas em seu planejamento, (re)avaliando constantemente seu trabalho e o alcance dos objetivos propostos, indo além da sala de aula. Assim ratifica Imbernón (2006, p.40):

(...) o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas.

Cabe aqui falar do professor que tem a oportunidade de desenvolver em sua formação docente, atitude reflexiva e com visão democrática em relação aos demais atores do contexto educacional, percebendo a importância do coletivo na construção do fazer pedagógico. Para tanto, afirma Alarcão (2005, p.43):

Continuo a acreditar nas potencialidades que nos oferece a proposta de formação do professor reflexivo. (...) reconheço nela um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interactiva e ecológica. (...) a necessidade de proceder a novas formas de aprofundamento e de, (...) acentuar o caráter colaborativo no coletivo docente.

A formação docente não está apenas relacionada às bases epistemológicas do conhecimento pedagógico no que se refere ao profissional da área, há outros aspectos correlacionados com esta que podem influenciar a atuação do professor. Neste aspecto, Pimenta apud Alarcão (2005, p. 42), expõe:

"a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí, que saberes? que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho

colectivo; as condições e trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento; a jornada remunerada, os salários, a importância dos professores neste processo, as responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos neste processo; a escola como espaço de formação contínua; os alunos: quem são? de onde vêm? o que querem da escola? (de suas representações); dos professores: quem são? Como se vêem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como ficam a escola e os professores?"

Considerando a concepção de Libâneo (2001, p.189) no que concerne a formação podemos concluir que "(...) numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos", a formação do docente se constitui como ferramenta essencial para estimular a ação dos professores como verdadeiros gestores do processo ensino e aprendizagem, capazes de romper modelos obsoletos e promover melhorias sociais e profissionais.

### 3. CONCLUSÃO

Transformar os paradigmas de irrelevância em relação a formação de professores requer o estabelecimento de propostas que sejam de fato significativas para a sua atuação, dando-lhes subsídios para que desde sua formação inicial ele seja desafiado a relacionar a teoria apreendida com a prática, de acordo com as situações reais do cotidiano escolar.

Para vencer os obstáculos relativos a formação docente é essencial aos programas de formação oportunizar uma releitura da sua prática, provocando uma inquietude que os leve a desenvolver hábitos para a busca de melhorias, em consonância com o pensamento de Freire (2002, p. 43) que diz: na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Para que o professor obtenha o aperfeiçoamento teórico e prático é necessário que a sua formação contribua para além da perspectiva de um exercício profissional, partindo do princípio que ela deve levar os profissionais a um prosseguimento, formando-se através de ações concretas e que priorizem a dinâmica, a vontade e as ações pessoais de formação, assim como o espaço que elas ocupam e os processos que as caracterizam.

### 4. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 102 p.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 1997. 47 p.
- CARNEIRO, Moaci Alves. LDB Fácil: Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 215p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e Educação na Revisão Constitucional de 1926. Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, n. 55, ago/1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. 28. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002. 165 p.
- IMBERNÓN. Francisco. Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.119p.
- LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 263p
- LIBÂNIO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUCKESI, Cipriano C.et al. Fazer Universidade: Uma proposta metodológica. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 232p.
- PERRENOUD, Philippe. THURLER, Mônica Gather. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176p.
- \_\_\_\_\_. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. 90p.
- \_\_\_\_\_. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. 162p.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, n. 14, mai/jun/jul/agos. 2000.

UNESCO (1996). Educação um tesouro a descobrir. Porto: Edições ASA.