

A formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental: uma quase inação, controle e desoneração em termos de políticas públicas

Geraldo Antônio da Rosa*

Resumo

Este trabalho propõe-se analisar a formação de professores no estado de Santa Catarina para as séries iniciais do ensino fundamental, destacando uma quase inação, controle e desoneração por parte do Estado em termos de políticas públicas. Temos como ponto de partida as seguintes questões problema: Existem, em termos de políticas públicas, uma quase inação, controle e desoneração por parte do Estado de Santa Catarina no processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental? Em que medida os documentos dos organismos internacionais que buscam traçar diretrizes para a educação são efetivados na prática? Objetivamos estabelecer reflexão a respeito do processo de formação de professores no Brasil a partir da vinda dos jesuítas até o momento histórico atual, evidenciando momentos relevantes da história da educação brasileira, bem como no estado de Santa Catarina. Buscaremos pontuar na atualidade alguns aspectos referentes aos documentos e compromissos firmados em encontros internacionais e a efetivação política dessas diretrizes, uma vez que observamos por meio de avaliações que muitas das decisões não são efeti-

vamente colocadas em prática, sendo também abordados alguns aspectos referentes ao processo de formação de professores no estado de Santa Catarina. Inicialmente, será feita uma análise do processo de formação de professores no Brasil ao longo de sua história, destacando os encontros e articulações dos organismos internacionais e a práxis dos compromissos assumidos em termos de políticas públicas. Num segundo momento, serão abordados aspectos gerais da formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental no estado de Santa Catarina, procurando trazer uma reflexão a respeito de certa inação, controle e desoneração do poder público estadual em relação a esse processo a partir da década de 1960.

Palavras-chave: Formação de professores. Séries iniciais. Inação. Controle. Desoneração.

* Doutor em Teologia pela EST na área de concentração: Religião e Educação. Mestre em Educação. Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, Lages - SC, e docente da Universidade do Contestado, Campus de Curitiba. E-mail: rgeraldo@uniplac.net

Recebido: 31/01/2011 – Aprovado: 23/03/2011

Introdução

O mundo, nesta primeira década do século XXI, passa por uma série de transformações do ponto de vista econômico, político e social, que atingem todos os setores da vida humana e, por conseguinte, as instituições sociais. Caracterizar e classificar a realidade vivenciada pela humanidade hoje é uma tarefa bastante complexa, em face da complexidade de uma sociedade que experimenta os efeitos do veloz desenvolvimento tecnológico, que mexe com as estruturas de um mundo globalizado economicamente e, especialmente, com os valores morais e espirituais.

Diante desse cenário, em que não se limitam as fronteiras geopolíticas, uma vez que as políticas neoliberais, de certa forma, dinamitam fronteiras, onde o perene se torna efêmero, em face ao acelerado desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, gestou-se uma profunda crise de paradigmas.

Nesse contexto, a escola, instituição milenar, encontra-se mergulhada em constantes preocupações diante do papel que lhe é conferido, na tentativa de corresponder aos anseios da coletividade que lhe confia a missão de educar. Diante das políticas educacionais e dos pacotes traçados de cima para baixo, muitas vezes atendendo a interesses exógenos (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional...), uma das grandes preocupações é com o processo de formação de professores. Tommasi, Warde e Sérgio Haddad (2000, p. 43) comentam:

Apesar de promover doutrinariamente a ideologia do livre mercado, o Banco Mundial continua sendo uma instituição intervencionista por natureza. [...] intervindo continuamente no espaço dos mercados, seja no benefício setor privado, seja na promoção das políticas de seguridade social, de alívio de fome e de redução da pobreza.

Em meio a essa complexidade, em relação à formação dos professores no Brasil e no estado de Santa Catarina, cabe-nos questionar:

- O que mudou em termos de formação de professores?
- Em que medida existe articulação dos eixos norteadores da educação no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina ao cotidiano de nossas escolas?
- Em relação à Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, proclamada como uma construção dos professores, qual o grau de incorporação na práxis de nossos professores?
- E quanto aos investimentos feitos pelo Estado de Santa Catarina na formação de professores na última década, se fizermos um balanço, os resultados foram articulados ao cotidiano de nossas escolas, ou fazem parte da prática pedagógica de nossos professores?

Ou então, podemos categoricamente afirmar que há muito para nos preocuparmos ainda com todo o processo de formação de professores, que se inicia na academia e prossegue dentro de um percurso de formação continuada ao longo de toda carreira profissional.

É de grande importância que se faça uma reflexão profunda sobre o processo de formação desse profissional de forma contextualizada, no sentido de avaliarmos os processos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Temos como propósito efetuar a análise dos elementos condicionantes desse processo, uma vez que esses professores trabalham com a base de formação do cidadão brasileiro; portanto, torna-se imprescindível que tenham um alto grau de formação para atuar com competência técnica e política. Esse profissional da educação encontra-se hoje inserido numa realidade na qual nos deparamos ainda com crianças fora das instituições escolares, com altos índices de repetência, evasão na escola e da escola, currículos fragmentados e descontextualizados, enfim, denota-se um crescimento quantitativo que não corresponde em termos qualitativos às expectativas das demandas sociais.

No que se refere ao processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, observa-se grande ênfase ainda na competência técnica, visto que as políticas educacionais, geralmente, emanam de forma verticalizada dos gabinetes de especialistas a serviço da burocracia estatal.

Este trabalho parte da questão problema: Existem, em termos de políticas públicas, uma quase inação, controle e desoneração por parte do Estado de Santa Catarina no processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental? Em que medida os documentos dos organismos internacionais são efetivados na prática?

Objetiva-se refletir a respeito do processo de formação de professores no Brasil, buscando pontuar na atualidade alguns aspectos referentes aos documentos e compromissos firmados em encontros internacionais de educação, bem como abordar aspectos referentes ao processo de formação de professores no estado de Santa Catarina, na tentativa de entender os mecanismos envolvidos no sistema de ensino pertinente a essa questão.

A formação de professores para as séries iniciais

Panorama da formação de professores no Brasil

Após mais de quinhentos anos de invasão do território brasileiro, momento em que o mundo estava sendo pensado segundo os parâmetros da doutrina mercantilista e em plena efervescência do capitalismo comercial, uma das questões que carecem de profundas reflexões e do estabelecimento de políticas públicas consolidadas é o processo de formação dos professores. Para entender a realidade presente necessário se faz realizar o movimento presente-passado-presente, a fim de compreender as contradições que ocorrem no processo de formação de professores no Brasil.

A universidade brasileira é muito recente, menos de um século de existência, bem como os cursos superiores voltados à formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Valle (2009) aponta a importância da formação de professores em termos

de políticas públicas em educação. A autora destaca o processo de participação na efetivação dessas políticas como de grande relevância nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, adverte:

Outrossim temos percebido a incoerência com que o discurso político dos professores tem sido transplantando para a prática. O que se tem visto é uma oscilação entre idéias progressistas e práticas conservadoras.

Esse posicionamento nos faz constatar que o discurso de grande parte de nossos professores é extremamente avançado. Entretanto, se formos observar, esse não se aproxima da prática pedagógica de grande parte dos nossos professores. O universo educacional carece de um discurso coerente associado à prática cotidiana de nossos docentes.

Ao abrir os anais históricos de um Brasil Colônia e os processos nele envolvidos, não podemos mantê-los desvinculados da Europa, uma vez que o processo de colonização, de exploração portuguesa, prendeu-se à necessidade de expansão comercial. Nesse contexto, a Europa vivenciava o movimento da Reforma Religiosa, a centralização de poder pela formação dos Estados nacionais modernos, em que a Igreja, por intermédio dos jesuítas, comprometia-se com a garantia da unidade política por meio do trabalho de educação cristã centrado na uniformização da fé e da consciência. Saviani (2008, p. 27) assim observa:

Ora o caso de educação instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se evidentemente, de aculturação, já que as tradições e os costumes que

se busca inculcar decorrem do dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para o objeto da colonização.

Saviani (2008) analisa que o processo de colonização aconteceu de maneira articulada e dialética, envolvendo três elementos: o processo exploratório com a subserviência de seus habitantes, uma educação calcada nos paradigmas dominantes, ou seja, dentro dos parâmetros e dos interesses do colonizador, e o processo catequético, tendo a perspectiva da conversão dos colonizados também dentro dos pressupostos religiosos dos colonizadores.

A colonização do Brasil contou com a contribuição imprescindível das ordens religiosas. Pode-se considerar que os primeiros evangelizadores do Brasil foram os franciscanos (SAVIANI, 2008, p. 39).

Entretanto, a partir do século XVI chegaram os primeiros jesuítas. Esse grupo de religiosos marca a efetiva presença confessional no processo educacional brasileiro, a partir de 1549, quando da vinda do primeiro governador-geral, Tomé de Souza. A presença dos jesuítas na área educacional vai acontecer enquanto primeiros professores, fundadores de escolas, ou seja, responsáveis pela educação no Brasil até 1789, quando são expulsos pelo marquês de Pombal. De acordo com Aranha (1996, p. 119):

Neste período de 210 anos, eles promovem uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual. Além do controle da fé e da moral aos habitantes da nova terra.

Verificamos, então, que durante o período em que os jesuítas foram responsáveis pela educação o processo foi centrado na tendência humanista, amparada nos clássicos gregos e latinos adaptados aos interesses cristãos, numa perspectiva conservadora. Nesse período, diferentemente de alguns países da América espanhola, inexistiam instituições voltadas à formação de profissionais no ensino superior. Os filhos das famílias abastadas buscavam formação superior nas universidades europeias, principalmente voltadas aos cursos de direito e medicina.

Saviani (2008) destaca que o processo administrativo dos jesuítas segue lógica semelhante à dos agentes econômicos laicos. A lógica desenvolvida pelos jesuítas, em termos da administração econômica, encontrava-se assentada nos latifúndios monocultores, destinados à exportação. O autor realça que os jesuítas estavam cientes do movimento do mercado em termos de produção açucareira, ou seja, sintonizados com o capitalismo em expansão. Entretanto, concorriam de forma vantajosa em relação aos empreendedores seculares, uma vez que contavam com doações, privilégios na isenção de tarifas, além da mão de obra gratuita dos indígenas reunidos em missões.

Apesar do questionamento que podemos fazer relacionado aos paradigmas envolvidos na ação educacional dos jesuítas no Brasil, não se discutem os prejuízos decorrentes do processo de expulsão. Portugal inicia o processo de reconstrução do sistema educacional com lacunas, em face da carência de professores. Tentando suprir essa lacuna, várias medidas são tomadas, mas de forma desco-

nexa e fragmentada. Nesse momento se inicia o ensino oficial público, por meio de aulas régias, competindo à Coroa a nomeação dos professores e estabelecer os planos de estudos e de ação. Como se pode observar, um dos grandes problemas enfrentados encontra-se na formação de professores. Aranha adverte:

Porém, são inúmeras as dificuldades a serem enfrentadas. Os colégios estão dispersos e não há mais formação de mestres, não havendo portanto, uniformidade de ensino. Existem queixas quanto a incompetência dos mestres leigos que, por sua vez, eram muito mal pagos. Além disso, tudo é centralizado no reino, o que torna a máquina capitalista. Extremamente morosa e ineficaz (1996, p. 166).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, existe certa continuidade de concepção jesuítica, uma vez que alguns mestres, formados pela Companhia de Jesus, pautam a ação pedagógica pelo seu processo de formação. Saviani (2008, p. 82): “Por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas mantendo-se as aulas régias mantidas pela coroa.” Para o preenchimento do vazio deixado pelos jesuítas o ensino confessional começa a ser suprido pelas escolas de carmelitas, beneditinos e franciscanos.

No decorrer do ciclo da mineração, século XVIII, ocorrem mudanças no processo de organização social. A urbanização e, conseqüentemente, o advento de uma pequena burguesia resultante do comércio e das atividades econômicas mais complexas fazem emergir maiores exigências culturais e educacionais, bem como aspirações de emancipação política,

em face das ideias liberais que passam a incorporar o cenário cultural brasileiro.

Quanto à educação brasileira no século XIX, ressaltamos a inexistência de políticas voltadas a um efetivo planejamento do sistema. Diante dessa realidade, podem-se constatar marcas de desorganização e de desagregação. Decorrente dessa situação, observamos um ensino caracterizado pela baixa qualidade, fruto do despreparo dos professores, que de certa forma são improvisados. Por outro lado, a ineficácia deve-se também à baixa remuneração, que os obriga a se dedicar a outras atividades concomitantemente. Em razão dessa desestruturação e da desarticulação do sistema educacional, a elite brasileira educa seus filhos com preceptores.

A gênese da formação de professores inicia-se no século XIX com a criação de escolas normais, com dois anos de curso de nível secundário. Tais instituições atendem um número reduzido de alunos. As primeiras escolas no Brasil voltadas à formação de professores foram instaladas em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846). Inicialmente, são destinadas aos rapazes; somente em 1876, em São Paulo, é que é ministrado curso para alunas. Aranha (1996, p. 196) assim observa:

Em 1846 é criada... a primeira escola normal de São Paulo destinada somente a homens e com um único professor. Manuel José Chaves, catedrático de Filosofia e Moral, no Curso anexo à Faculdade de Direito; essa escola funcionava numa sala do Cabido, contígua à Sé Catedral, e foi suprimida em 1867, tendo formado cerca de 40 professores (dois em média por ano)...

No que tange ao processo de formação dos professores no início do século XX, permanece um quadro marcado pela melancolia. Anteriormente a 1930, começa-se a projetar novos rumos para a educação brasileira, com o surgimento da universidade brasileira com características europeizadas. A partir de 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde, órgão importantíssimo para a eclosão de reformas em âmbito nacional. Destacamos nesse período o impulso no campo da formação do magistério, com a reordenação de algumas escolas de nível secundário. Na recém-fundada Faculdade de Filosofia de São Paulo, os alunos formados passam a obter complementação pedagógica no Instituto de Educação.

Aranha (1996) destaca que a Reforma Francisco de Campos de 1932, apesar de ter proporcionado reais avanços, tratou com certo descaso da educação primária e da formação de professores. Outro marco importante para a educação brasileira durante o governo de Getúlio Vargas foi a Lei Orgânica do Ensino, como ponto forte do ministro Gustavo Capanema (1942-1946). Essa lei, segundo a autora, regulamentou a formação de professores, centralizando as diretrizes do processo.

Um defeito é a predominância de matérias de cultura geral em detrimento das de formação profissional, bem como o caráter rígido de avaliação. Com o tempo, as escolas normais se tornaram reduto das moças de classe média em busca da “Profissão Feminina” (ARANHA, 1996, p. 249).

Numa análise geral da história da educação brasileira, podemos concluir

que, de certa forma, houve certa inação por parte do Estado em termos de políticas públicas voltadas à formação de professores. A partir do governo dos militares, abrem-se espaços para a privatização do ensino, o que possibilita a proliferação indiscriminada de cursos superiores, com a preponderância daqueles que permitiam a superlotação de classes, exigindo poucos recursos materiais e humanos. É para essas instituições que se dirige grande número de acadêmicos em busca da formação profissional, sendo a universidade pública brasileira um privilégio das elites.

A partir da década de 1980, os professores, organizados nos diversos estados do Brasil, começam a se mobilizar reivindicando junto aos governos a reposição das perdas salariais, melhor regulamentação da carreira e condições para o exercício da profissão com maior dignidade. Também entra na pauta das negociações a reestruturação dos cursos de formação de professores nas universidades e o magistério. Nóvoa faz o seguinte comentário:

Racionalização, proletarização e privatização do ensino, são aspectos de uma mesma agenda política que tende olhar a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão de docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo esta tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controle mais apertado da profissão docente. Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos

programas de formação inicial e contínua dos professores, bem como em medidas da política educativa, tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90 (1995, p. 27).

Observa-se, diante das políticas neoliberais e da globalização econômica, que os professores se deparam com a necessidade de firmar sua profissionalização num universo complexo de poderes e relações sociais, não deixando de lado uma definição ética da profissão. Por outro lado, há que se ter perspicácia no sentido de não alimentar sonhos excessivos ao se sobrecarregar com o fardo de grande parte das injustiças sociais. Os professores não podem se lançar a uma mera execução de projetos de racionalização do ensino diante da precarização das condições de trabalho. Convém salientar que a proletarização do profissional da educação e a racionalização do trabalho docente convergem para a privatização.

Na atualidade, pode-se observar, segundo Rodríguez (2008), que as universidades formam médicos, advogados e engenheiros, porém existe uma dificuldade enorme quanto ao processo de formação de professores. Hadad (apud Beech, 2008, p. 61) comenta:

Es así que la formación inicial del docente es percebida como insuficiente. En cambio, la formación debería ser considerada como un proceso continuo. La educación permanente se convierte em uma obligación para todos os educadores.

Nos últimos anos verificaram-se fórmulas paliativas e ineficientes quanto à capacitação de professores.

Inestiram-se grandes somas de recursos orçamentários com hotéis, diárias em cursos de três dias... uma semana... Entretanto, avaliamos que muitas dessas capacitações não são incorporadas à prática pedagógica no cotidiano escolar. Concordamos plenamente com o autor no sentido de que a formação inicial de nossos professores é insuficiente para o exercício profissional, repercutindo, consequentemente, na qualidade da educação.

Uma das dificuldades no processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental encontra-se relacionada ao projeto pedagógico dos cursos de licenciatura. Existe a necessidade de que se encontrem revestidos do caráter teórico-científico, fazendo uma aproximação entre a teoria e a prática. Há que se buscar uma sólida formação, em que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam elementos que se façam presentes em todas as etapas da formação, voltados à formação de um profissional comprometido com a emancipação humana e com os direitos sociais.

Rodríguez e Vargas (2008) salientam as mudanças planetárias que ocasionaram mudanças sociais e econômicas. Essas transformações têm implicação direta na formação de professores dos países da América Latina a partir da década de 1990, com as reformas educacionais. As autoras destacam a importância de organismos internacionais, colocando em evidência a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização Mundial do Trabalho (OIT), res-

ponsáveis pela articulação de encontros voltados à proposição de diretrizes que objetivam a formação de professores e a profissionalização do trabalho docente.

Dentre os vários encontros voltados à formação e à valorização do docente, Rodríguez e Vargas (2008) destacam o encontro preparatório para a conferência de Dakar, realizado em Santo Domingo em 11 e 12 de fevereiro de 2000. Esse encontro serviu para que os países da América Latina, América do Norte e o Caribe avaliassem os avanços obtidos a partir das metas traçadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990. Os países reunidos assumiram o compromisso e, segundo o documento da Unesco-2000 (apud RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 47-48), reconheceram que

1. os docentes ocupam “um lugar insubstituível na transformação da educação”, além de serem responsáveis pela “aprendizagem de qualidade relevante para a vida” e da “formação de valores dos educandos”;
2. a valorização do docente na sociedade está associada ao melhoramento de suas condições de trabalho e de vida;
3. progressiva incorporação de tecnologias de informação e comunicação na sociedade demanda incluir a este tema na formação e capacitação;
4. as escolas rurais e as destinadas à população em situação de vulnerabilidade requerem docentes com maior nível de qualidade em sua formação humana e acadêmica.

O que podemos observar a partir desse encontro é que, em termos de macropolíticas, existe uma preocupação com o processo de formação de professores. Torna-se evidente a importância desses profissionais para o processo de transformação da própria educação, de uma aprendizagem com qualidade voltada para a vida a partir da vida.

Outro aspecto das diretrizes aponta a importância dos professores na formação de valores dos educandos. Para trabalhar essa questão, acreditamos que o processo de formação dos professores exerce uma importância crucial, haja vista que ele deve ter uma ampla visão de mundo, da sociedade que se quer construir e do ser humano que se quer formar. Nesse sentido, o professor não pode ser mero executor de políticas educacionais traçadas de cima para baixo por burocratas a serviço da tecnoburocracia do Estado. Temos de romper com os paradigmas mantenedores do *status quo*.

Concordamos plenamente com a preocupação dos países quando se comprometem com a valorização do professor. Esse compromisso passa pelo melhoramento de suas condições de trabalho. Entendemos por condições de trabalho a própria formação do docente acadêmica e continuada e a carga horária compatível com a dignidade humana. É aviltante o que se faz com o docente hoje em termos de sobrecarga de trabalho e de salário. Não se pode avançar em termos de qualidade no ensino com um professor que assume de 40 a 60 horas de docência efetiva em sala de aula. Essa situação depõe contra a liber-

dade do ser humano, bem como contra o direito à vida.

Infelizmente, grande parte das conquistas dos docentes, principalmente em termos salariais, na década de 1980 entrou no rolo compressor da economia, levando a que a reivindicação por melhores salários fosse sendo relegada, uma vez que é urgente uma efetiva melhora em sua qualidade de vida.

Com relação à incorporação das novas tecnologias e à formação de professores para incorporá-las ao cotidiano escolar, acreditamos ser hoje um ponto que carece de uma profunda reflexão. As mudanças das tecnologias da informação e da comunicação acontecem a uma velocidade assustadora, ao passo que a escola permanece a mesma.

No que se refere às escolas rurais no Brasil na atualidade, segundo Munarim (2010), existe uma concepção de educação fruto das lutas dos movimentos sociais e das organizações sociais do campo. Caldart (2010, p. 20), por sua vez, assim observa:

A Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas.

Esse projeto proporciona um avanço extremamente significativo em termos de educação rural, uma vez que parte do pressuposto de uma educação do campo, no campo. Quanto à formação de profes-

sores, além de todo processo de formação continuada, instituições públicas do ensino superior implantaram cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Em abril de 2000 realizou-se o Fórum Mundial de Educação em Dakar, no Senegal. Esse fórum objetivou a avaliação das metas e iniciativas referentes ao compromisso assumido por meio do documento “Educação para todos”, firmado em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. O evento serviu para traçar ações a serem implementadas até o ano de 2015. Há que se realçar que uma das preocupações, segundo Rodríguez e Vargas (2008), foi em relação à melhoria da condição social, competência e desempenho do professor. Destacou-se a importância de lhe proporcionar uma formação com qualidade.

Diante dos inúmeros encontros e compromissos assumidos, Torres (apud Rodríguez; Vargas, 2008, p. 54) adverte:

Em e depois de Jomtien havia grandes expectativas, entusiasmo. Quatorze anos depois, as expectativas e entusiasmo se esfumaram. Há muito desgaste, escepticismo generalizado. Os planos se reiteram e se multiplicam, os prazos se esticam e os compromissos e as metas não se cumprem.

Admitimos que o autor se referia à realidade de 2004. Entretanto, percebemos que a problemática continua e que o texto se mantém, de certa forma, atualizado diante da realidade que ora vivenciamos, ou seja, muitos planos e projetos continuam no papel e engavetados.

Aspectos gerais relacionados à formação de professores no estado de Santa Catarina a partir da segunda metade do século XX

A partir do presidente Juscelino Kubitschek (1956-1960), difundindo a ideologia política do nacionalismo com seu Plano de Metas, contraditoriamente se consolida a industrialização do país, calcada num processo de desnacionalização da economia. Dentro dessa realidade, Santa Catarina não estava preparada para implementar uma política que viesse deslanchar no processo de industrialização, especialmente no que se refere aos aspectos de infraestrutura e de mão de obra.

Em razão da falta de mão de obra qualificada, a escola catarinense assume importante papel como mediadora no processo desenvolvimentista. Entretanto, é necessário que seja observada a questão dos recursos humanos, mais precisamente a formação de professores, que se torna pauta da agenda e das preocupações do governo do estado.

A respeito da situação dos docentes no estado de Santa Catarina na década de 1960, Auras (1998, p. 33) comenta:

No que tange ao professor, a sua área de formação, o quadro não era menos desalentador; 5.500 das 9000 professoras de 1ª a 4ª séries existentes no estado, no ano de 1960, não possuíam qualquer habilitação para o magistério.

Na década de 1960 houve uma disseminação do curso ginásial em quase todos os municípios catarinenses para atender às demandas decorrentes do processo de industrialização. Auras (1998) enfatiza que apenas 7% dos estudantes na faixa etária de 11 a 18 anos tinham oportunidade de matrícula. Nesse momento há a preocupação em habilitar o professor leigo, que preponderantemente exercia atividades na área rural. Foram, então, criados cursos conhecidos como “Capru” nas diversas regiões do estado de Santa Catarina. Porém, em consequência da precária estrutura, dos poucos recursos destinados ao programa e da elevada clientela a atingir, bem como do restrito período de duração, que não passava de oito dias, esses cursos quase nada puderam influenciar nas mudanças do ensino rural.

Santa Catarina vivenciou no início da década de 1960, por meio do Seminário Sócio-Econômico de Santa Catarina, a reunião de diversas forças econômicas voltadas à elaboração de um diagnóstico que resultou no 1º Pllameg, implantado no governo Celso Ramos, exercício de 1961-1966. De acordo com Auras (1998), sua execução foi efetivada por intermédio de uma supersecretaria, que teve como incumbência a formulação de políticas públicas e o controle do planejamento do Estado.

Pereira (2010) enfatiza que, à semelhança do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, Santa Catarina se valeu do treinamento de seus técnicos nas instituições financiadoras United State of America International Development (Usaid), Cepal e FAO. Os setores benefi-

ciados seriam o rodoviário, o energético e o educacional. Entretanto, ao final do governo observa-se que 78% dos recursos haviam sido investidos em energia, rodovias e obras e em expansão econômica. A autora ressalta que somente os 22% restantes foram destinados ao homem (educação e cultura, justiça, segurança pública, saúde pública e assistência social e serviços de água e esgoto).

Em termos de ações políticas importantes no processo de formação de professores, aconteceram no final do mandato do governador Celso Ramos. Auras (1998, p. 39) assim explica:

Tendo em vista assegurar a continuação das políticas adotadas em sua gestão. Celso Ramos sancionou ainda no final de mandato a lei nº 3.791, de 13.12.1965, que dispôs sobre o 2º PLAMEG para o período de 1966 a 1970. Este plano tinha como uma de suas principais metas: “Valorização de Recursos Humanos”, visando a formação e aperfeiçoamento do elemento humano necessário ao desenvolvimento. Inscrevia-se desta forma, com ainda maior ênfase, a educação como mediadora do crescimento econômico do Estado. Como alavanca para o crescimento econômico do estado.

Santa Catarina traça suas políticas educacionais num momento em que o governo brasileiro efetua acordos com os Estados Unidos (MEC/Usaid), visando projetar uma reforma ampla no ensino brasileiro. Porém, os planos são elaborados segundo a lógica da racionalização tecnicista, ou seja, não houve uma discussão com as bases, competindo aos professores serem executores das diretrizes traçadas por burocratas a serviço

do Estado. Diante dessa realidade, o professor fica subordinado à burocracia escolar, abrindo mão do controle de seu instrumento de trabalho, o que tem como consequência a desqualificação de sua profissão, bem como a precarização do ensino. Segundo Auras (1998, p. 46),

acrescente-se a perda de autonomia e seu status, a deficiente deformação a que foram paulatinamente submetidos os professores, especialmente o professor primário... ter-se-á indicado elementos para a compreensão do quadro de degradação desta profissão.

Pelo que verificamos, nesse contexto é dada abertura de espaço para o processo de formação de professores no estado de Santa Catarina. Entretanto, questionamos: Qual o ônus assumido pelo Estado na formação de professores? Em que condições foram formados os professores para as séries iniciais do ensino fundamental no estado de Santa Catarina? Rodrigues (2010, p. 81) enfatiza:

Foi neste contexto que foram lançadas as pedras fundamentais das políticas educacionais e das instituições que iriam efetivar a formação de professores, pois a formação da categoria, tal qual entendemos aqui, explica-se neste todo histórico.

Na década de 1970, com a aprovação e sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 5.962/71, tendo como fundamento certa dose do paradigma tecnicista, criou-se o ensino profissionalizante em nível de 2º grau, na perspectiva do mercado de trabalho. Essa lei deixa lacunas em termos de formação para o magistério,

no sentido de admitir o precedente do professor não habilitado para ser inserido em caráter suplementar. A existência de professores não habilitados no exercício do magistério no Brasil demonstra a quase inação em termos de políticas públicas no processo. No que se refere ao currículo de habilitação para o magistério, passa a ter um núcleo comum, obrigatório em nível nacional, e outra parte de formação especial. Auras (1998, p. 77) assinala:

Em Santa Catarina a transformação do curso normal em habilitação para o magistério ocorreu em 1974, através do decreto nº SE 1.802, de 30.12.74, que dispôs sobre a organização da habilitação para o Magistério em nível de 2º grau.

Segundo Galdys Mary Teive Auras (1998), para o curso magistério observa-se que a partir da década de 1970 existia um grande potencial de alunos que optavam por tal formação, no sentido de se livrarem das disciplinas presentes nos demais currículos, em especial a química, a física e a matemática, vendo no magistério uma alternativa mais fácil para a conclusão do 2º grau. Essa deplorável situação produzirá, por consequência, o baixo desempenho dos professores em seus fazeres pedagógicos no cotidiano da sala de aula, bem como nos concursos públicos.

Os concursos realizados na década de 1980 denunciavam a formação de um professor para as séries iniciais do ensino fundamental sem um mínimo básico para uma prática docente reflexiva. A respeito dessa questão, a autora faz a seguinte observação:

O desinteresse do estado em investir na reformulação de sua política de formação do professor e de sua política salarial, bem como na qualidade do ensino público em geral – num período em que se colocava a educação como prioritária para o processo de desenvolvimento e de modernização – revela o seu real descompromisso para com a educação das maiorias, o seu interesse em dificultar, de todas as formas, o acesso da população à condição de poder desarticular a hegemonia vigente e no processo de articular sua própria visão de mundo (AURAS, 1998, p. 97).

Analisando a situação do ensino superior brasileiro, não houve por parte do Estado políticas públicas seriamente preocupadas com a formação de professores. Em grande parte, os docentes foram formados em situação precária. Em Santa Catarina essa realidade não é diferente. As instituições públicas não conseguem absorver a demanda no processo de formação de professores.

Nesse ambiente é que ocorrem a gênese das instituições fundacionais e o processo de interiorização do ensino superior no estado. O professor Haverroth (1999) cita que a interiorização do ensino superior em Santa Catarina sofreu reações contrárias dos gestores e professores da Udesc e da UFSC, além de autoridades da capital.

O governo Konder Reis dá apoio ao sistema fundacional voltado ao processo de interiorização do ensino superior, fortalecendo a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), criada em 1974. Conforme Santa Catarina (apud RODRIGUES, 2010, p. 95):

[...] interiorização e regionalização do ensino superior, através do fortalecimento do sistema fundacional, estabelecendo unidade de fixação da política do sistema fundacional, estabelecendo, elevando o grau de eficiência das fundações sem comprometer a necessária autonomia.

Na segunda metade da década de 1990, o governo de Santa Catarina, em convênio com a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina e com as universidades comunitárias vinculadas à Associação Catarinense das Fundações Educacionais, implanta um projeto voltado à formação de professores, denominado “Projeto Magiste”. Esse projeto visava formar professores das redes de ensino estadual e municipal do estado de Santa Catarina que não possuíssem habilitação superior e se encontrassem no exercício da docência, através das diferentes licenciaturas. Quanto ao regime de funcionamento, esses cursos foram planejados para funcionar aos finais de semana, feriados, férias e durante o recesso escolar.

Com base nos esforços envidados, podemos avaliar que houve certo avanço no processo de formação de professores. Entretanto, mais uma vez, não foram olhadas as condições da formação no sentido de negar a esses profissionais momentos necessários de descanso, lazer, leituras e pesquisa.

Observamos que os acadêmicos que chegavam às instituições formadoras carregavam o peso de uma carga horária semanal, da falta de tempo para o

cumprimento da vida acadêmica, o fardo de uma ampla missão e do descaso das políticas públicas em termos de educação.

Controle do Estado brasileiro e a desoneração do Estado de Santa Catarina em termos de formação de professores

A partir da década de 1970 constata-se um panorama marcado pela afirmação do controle do Estado no contexto de reestruturação do sistema de produção e do neoliberalismo. Com a presença de um Estado mínimo, a educação vem sofrer os impactos das políticas traçadas segundo essa lógica.

Pereira (2010) comenta sobre o processo de mercantilização da educação através do empresariamento e da privatização. Decorrente dessa situação acontece também o processo de formação de professores, criando, consequentemente, a desoneração por parte do Estado. A autora afirma que, por outro lado, existe um maior controle por parte do Estado brasileiro, ligado

à lógica do progresso técnico, como progresso geral da humanidade e que vai configurar-se no arcabouço jurídico institucional promovido pelo governo Fernando Henrique Cardoso [...] (PEREIRA, 2010, p. 191).

Essa situação vai ser incorporada pelo Estado de Santa Catarina ao prover cursos voltados à formação de professores dentro da ideologia “do professor pesquisador, do professor reflexivo e de competências” (2010, p. 191)

No universo da reforma para formação de professores, há que se evidenciar que não foram reformas locais. Essas ocorreram na América Latina e em países periféricos à baila dos organismos internacionais, tais como Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas e no mais recente arcabouço jurídico educacional trabalhado dentro dos parâmetros das conferências e fóruns educacionais mundiais.

Pereira (2010) enfatiza a lei nº 9.135, antes da atual LDB, que extinguiu o Conselho Federal de Educação e criou o Conselho Nacional de Educação. Essa lei possui grande importância dentro da análise empreendida, uma vez que restringe o conselho a uma função consultiva; por outro lado, apresenta características concentradoras no Ministério da Educação:

Mais poder para o setor educacional. Além disso criou o exame nacional de cursos, um processo de reforço do papel avaliador e controlador do MEC, sem a necessária oneração (PEREIRA, 2010, p. 198).

Pereira (2010) salienta, na década de 1990, em termos de controle por parte do Estado, a lei nº 9.192/95, que estabelece diretrizes que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Ressalta também a LDB nº 9.394/96, lei aprovada e homologada fora do movimento docente, em consonância com as prerrogativas mercadológicas e do capital. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não estabeleceu garantias de uma educação em todos os níveis e modalidades a todos os brasileiros.

Além da legislação mencionada, citamos a lei nº 9.424, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef); o decreto nº 2.208/97, que regulamenta o ensino profissionalizante, e a resolução CNE/CP nº 2/97, cujos dispositivos se voltam aos programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas curriculares do ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante. Segundo Pereira, esta resolução permitia

aos graduandos de qualquer área licenciarem-se professores mediante complementação pedagógica de 540 horas, das quais 300 como estágio, um sinal de flexibilização da profissão de professor (2010, p. 199).

O que podemos observar nessa resolução é que não veio contribuir de forma significativa com o processo de formação com qualidade dos professores. Entretanto, deixa palpável o barateamento na formação de professores.

No início do novo milênio, destacamos, em 2001, os pareceres do Conselho Nacional de Educação, acrescidos da resolução CNE/CP nº 01/02, que estabelecem diretrizes norteadoras para a formação de professores da educação básica e superior. Em 2002 foi homologada a resolução nº 2/2001, que se configurou pelo aligeiramento no processo de formação de professores e pelo empresariamento, definindo uma carga horária mínima de 2.800 horas, integralizadas num período mínimo de três anos.

A respeito de todo esse processo, Pereira (2010, p. 201) conclui:

Enfim, um número nunca antes produzido de regulamentações foi formando, cercando, disciplinando, controlando a educação e formação de professores e, no sentido da desoneração do Estado, caracterizando a acentuada fragilização da formação dos professores, entregue em sua maioria, à iniciativa do empresariado e conformada, portanto a obtenção do lucro.

A década de 1980, após “os anos de ferro” do domínio militar, apresenta-se marcada pelo movimento generalizado de professores, que passam a reivindicar, por meio de pautas de negociações, melhores condições para o ensino, salariais, de formação, enfim, é um período de crescente participação como busca da garantia da democracia.

Conforme Pereira (2010), destacamos dentre as principais a representação de professores para o Conselho Estadual de Educação do estado de Santa Catarina e a responsabilização do Estado pela formação de professores. Porém, ressaltamos que, embora se vivenciando o processo de democracia e de abertura política, os educadores não foram vitoriosos em seus intentos.

Nesse contexto, diante do aumento de matrículas de 457,40%, a Associação dos Licenciados em Santa Catarina passa a reivindicar condições de trabalho e a formação de professores. Pereira (2010, p. 183) conclui:

Entretanto, a formação de professores e a atuação deles foram controladas apesar do movimento dos educadores, haja vista os resultados travados pela categoria, analisadas anteriormente. A formação de professores sofreu processo de controle e de desoneração...

O controle de todo o processo educacional no estado de Santa Catarina foi efetuado pelo Conselho Estadual e pela Secretaria Estadual de Educação. O Conselho Estadual de Educação foi criado por recomendação da Cepal em 1961, no governo de Celso Ramos. Conforme Pereira (2010), dentre as atribuições que deixam palpáveis as políticas de controle por parte do Estado em termos educacionais, ressaltam-se as pertinentes aos professores e ao processo de formação.

Uma das prerrogativas foi a de aprovação de normas voltadas à preparação dos docentes, em conformidade com o ensino supletivo; capacitação dos professores para atuar a partir da 5ª série, quando houvesse real necessidade desse profissional, e toda a regulamentação para o exercício do magistério no estado de Santa Catarina.

Quanto à desoneração do Estado no processo de formação desse profissional, a partir da distribuição de matrículas no ensino superior no estado de Santa Catarina, Pereira (2010) menciona, considerando dados de 2004, que as universidades públicas foram responsáveis por 10,7% dos alunos matriculados no ensino superior; as universidades comunitárias pertencentes ao sistema Acafe tiveram em seu quadro discente um percentual de 68,9% dos alunos matriculados no estado, enquanto as instituições privadas abrigaram 20,4% dos alunos matriculados no estado.

Com base nesses dados, fica palpável a desoneração do Estado de Santa Catarina no processo de formação de professores. Excetua-se o Projeto Magister, um projeto de formação de professo-

res através de diferentes licenciaturas implantado pela Secretaria Estadual de Educação a partir de meados da década de 1990. Entretanto, convém salientar que, de forma expressiva, grande parcela dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental arcou com o ônus de seu processo de formação, bem como as universidades comunitárias pertencentes ao sistema Acafe tiveram grande importância no processo de interiorização do ensino superior no estado de Santa Catarina.

No momento atual, em termos de política de formação de professores, existe o curso da Plataforma Freire.

A Plataforma Freire faz parte do Plano Nacional de formação de Professores da Educação Básica (Parfor), gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com as Secretaria de educação dos estados e municípios e as instituições públicas de Ensino superior (CAPES, 2010).

Os cursos geridos pela Capes foram implantados em 141 instituições do ensino superior em 25 estados brasileiros.

Uma das características marcantes dos cursos de licenciatura voltados à formação de professores encontra-se no fenômeno do esvaziamento dos cursos presenciais nas instituições comunitárias e privadas do estado de Santa Catarina. Uma nova realidade vem tomando espaço em termos de formação de professores com os cursos de licenciatura em Educação a Distância. Embora seja uma realidade diferente e irreversível, a princípio, podemos caracterizá-la como uma metodologia diferente, dentro de

um novo paradigma de se trabalhar o processo de formação de professores.

Entretanto, há que se questionar a qualidade em termos de formação de professores. Não querendo entrar na contramão da história, o ensino superior em EAD deveria ser uma opção para o acadêmico que tenha perfil de se formar nessa metodologia. Contudo, o que se observa é uma massificação, o que levanta questionamentos sobre a eficácia desses cursos.

Considerações finais

Fazendo uma retrospectiva histórica da educação brasileira, podemos constatar que nem sempre recebeu um tratamento prioritário em termos de políticas públicas. Nesse contexto, ressalta-se, de certa maneira, uma precarização no que tange à formação de professores. Inicialmente, e ao longo dos séculos, nosso sistema recebeu forte influência das confissões religiosas que assumiram a tarefa educacional de grande parte da elite brasileira. Diante dessa dualidade, a maior parte de nossa população nem sempre teve acesso a uma educação de qualidade.

Quanto ao processo de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, pode-se afirmar que, por parte do Estado, houve certa inação. Tomamos como argumento para essa premissa que o Estado não traçou políticas efetivas em termos de formação de professores no Brasil ao longo de sua história. As primeiras escolas surgiram ao longo do século XIX, de modo que o ensino superior no Brasil tem menos de um século de implantação.

Em termos de controle, observamos todo o sustentáculo jurídico centralizado, pouco aberto para o debate e a crítica por parte dos sujeitos do processo educacional. Quanto à desoneração na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, principalmente por meio dos cursos de licenciatura, observa-se, ao longo da história, um descompromisso do Estado. Resaltamos no ensino superior o processo de privatização, que leva a que muitos acadêmicos frequentem instituições privadas, responsabilizando-se pelo ônus financeiro de seus cursos.

Na atualidade convém esclarecer que a formação de professores se depara com a crise mundial das universidades (cuja discussão e política emanam do Velho Mundo através do Processo de Bolonha), inseridas num contexto de globalização econômica. Dias Sobrinho (2009, p. 144) faz a seguinte reflexão:

Uma preocupação de fundo diz respeito às funções essenciais da educação superior. Se é o mercado de trabalho que determina a formação universitária, impondo currículos de curta duração e voltados ao atendimento das necessidades laborais e às características de empregos do momento, muitos da comunidade acadêmica e científica temem que a universidade perca suas perspectivas de longo prazo e se afaste das referências sociais.

Construindo o ensino superior numa perspectiva mercadológica, o espaço para os cursos de licenciatura torna-se um tanto limitado, uma vez que, diante da falta de políticas efetivas para a formação de professores, esses cursos, de certa forma, encontram-se relegados por não serem condicionados pela lógi-

ca do mercado. Entretanto, em termos concretos da ação governamental, temos a experiência do Projeto Magister no estado de Santa Catarina e a Plataforma Freire, como parte do Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor).

Quanto à formação de professores no estado de Santa Catarina para as séries iniciais do ensino fundamental, vale a pena salientar que as políticas traçadas foram altamente centralizadoras, estando o processo ligado à modernização econômica do estado de Santa Catarina. Verifica-se que toda problemática relacionada à formação de professores decorre de uma conjuntura nacional. A partir da década de 1960, com o alavancar da economia, a educação foi um dos caminhos trilhados para que o Estado alcançasse a modernidade.

Diante da precariedade de infra-estrutura e de formação dos professores, o Estado, auxiliado pelo MEC e com a força de organismos internacionais, começa a estruturar

uma política educacional destinada a adequar a educação ao modelo econômico que vinculava o país a blocos associados do capitalismo internacional (AURAS, 1998, p. 95).

Quanto à desoneração do Estado, é visível que o maior contingente de matrículas da década 1970 até 2004 esteve ligado às fundações, ou seja, universidades comunitárias ligadas ao sistema Acafe. O que podemos concluir é a vital importância dessas instituições para a interiorização do ensino superior no estado de Santa Catarina, bem como na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Forming teachers for the early years of elementary school: near inaction, control and exemption in terms of public policies

Abstract

This work analyzes teacher formation for the early years of elementary school in the state of Santa Catarina, highlighting the near inaction, control and exemption from the State in terms of public policies. The following questions were taken as starting points: Is there, in terms of public policies, some level of near inaction, control and exemption from the state of Santa Catarina towards the process of forming teachers for the early years of elementary school? How far are the documents of International Organizations that seek to establish guidelines for Education really effectuated? The work is aimed at establishing reflections concerning the process of teacher formation in Brazil starting from the Jesuits' arrival until the present, highlighting relevant moments in the history of Brazilian education, as well as in the state of Santa Catarina. Some present-day aspects concerning documents and commitments made at international meetings and the political effectuation of such guidelines are addressed, as the assessments made showed that many decisions have not really been put into practice, while aspects related to the process of teacher formation in the state of Santa Catarina are also considered. Firstly, the process of teacher formation in Brazil throughout its history is analyzed,

highlighting the meetings and articulations of International Organizations and the praxis of commitments made in terms of public policies. Secondly, overall aspects concerning the formation of teachers for the early years of elementary school in the state of Santa Catarina are addressed, seeking to draw reflections with regard to some level of inaction, control and exemption from the state public power with regard to such process, starting from the 60s.

Key words: Teacher formation. Early years. Inaction. Control. Exemption.

Referências

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização*. Brasília: Líber Livro; Editora UCDB, 2008.
- AURAS, Gladys Teive. *Modernização econômica e formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis: Editora UFSC, 1998.
- BEECH, Jason. Alta fidelidad: la influencia das agencias internacionales em las reformas de formación docente em Argentina Y Brasil em los 90. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização*. Brasília: Líber Livro; Editora UCDB, 2008. p. 57-83
- CALDART, Roseli. S. In: *Projeto de Educação do Campo: novas práticas*. Lages: Grafine, 2010. p. 20-21.
- COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Plataforma Freire. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 14 dez. 2010.
- CENTRO VIANEI DE EDUCAÇÃO POPULAR. *Projeto Educação do Campo: novas práticas*. Lages, 2010.
- DIAS SOBRINHO, José. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 129-152.
- HAVERROTH, Jolmar Luís. *A expansão do ensino superior nas universidades do sistema fundacional*. Florianópolis: Insular, 1999.
- MUNARIM, Antônio. In: *Projeto Educação do Campo: novas práticas*. Lages: Grafine, 2010. p. 18-19.
- NÓVOA, Antônio (Coord.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. *Formação de professores debate e práticas para uma educação emancipada*. Chapecó: Argos, 2010.
- RODRÍGUEZ, Margarita Victória; VARGAS, Marilda Bonini. A formação de professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais de 1966-2002. In: RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização*. Brasília: Líber Livro; Editora UCDB, 2008. p. 37-56.
- SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- TOMMASI, Livia de; WARDE, Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- VALLE, Bertha de Borja Reis do. Condiçó- nantes sociais e políticas da educação. In: VALLE, Bertha de Borja Reis do (Coord.). *Políticas públicas em educação*. Curitiba: Iesde, 2009.