

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NOVOS DESAFIOS, VELHAS INDAGAÇÕES

Anderson de Brito Rodrigues, UFG
andersondebrito@uol.com.br

Jaqueline Veloso Portela de Araújo, UFG
jaquelineportela@uol.com.br

Resumo:

As transformações que vêm ocorrendo no contexto brasileiro em decorrência da reestruturação produtiva, de uma nova etapa de acumulação do capital, e do reordenamento do Estado, têm provocado alterações significativas tanto no mundo do trabalho, quanto nas relações entre os indivíduos. Essas modificações têm causado também mudanças no cenário educativo, o qual nas últimas décadas tem enfrentado um redimensionamento tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas pedagógicas. O presente trabalho procura discutir algumas questões acerca da formação docente no contexto atual das reformas educacionais, a partir do entendimento das relações que se estabelecem no emaranhado das políticas públicas educacionais e suas interferências no trabalho docente, assim como as suas implicações na constituição de um projeto educativo que considere o professor como sujeito de sua prática e, sobretudo, de sua formação. Por entender a educação como prática social inserida nas diversas relações humanas, e o ato educativo como ação produtora de aprendizado, e, portanto, dotado de sentido e intencionalidade, estabeleceremos um diálogo com a formação docente a partir do escopo das políticas educacionais, diálogo este mediatizado por elementos sociológicos, econômicos, políticos e culturais entre outros.

Palavras-chave: formação de professores; reforma educacional; competência.

O Fazer Docente na Reforma Educacional Brasileira: limites da construção da formação docente a partir da noção de competência

A reforma educacional que passa a ser instituída no Brasil a partir dos anos 90 é permeada por uma racionalidade que traz à tona noções vinculadas à administração, à economia e à contabilidade que, inseridas no contexto educacional, apresentam elementos revestidos de uma significação economicista, tais como qualidade, gestão e descentralização.

As transformações ocorridas no panorama educacional brasileiro constituem-se como reflexo da transposição de princípios e métodos administrativos vigentes no mundo empresarial para os sistemas educacionais. Segundo Frigotto (1999a, p.7),

os sistemas educacionais e de formação técnico-profissional passam a assumir um duplo papel: substituem ou eliminam a luta de classes e habilitam as nações e os indivíduos a se integrarem às economias globalizadas e aos mercados competitivos. Trata-se, todavia, de processos educacionais e de formação técnico-profissional também de tipo novo. Tanto no plano da organização quanto no plano das concepções, o que os define são as leis do mercado. É dentro desta redefinição que assistimos, no campo educacional, ao surgimento de noções, aparentemente novas, mas que de novo, muitas vezes, engendram fundamentalmente a ênfase ideológica: competências, habilidades, qualidade total, empregabilidade, etc. Trata-se de noções, pois não se constituem, em termos epistemológicos, em conceitos. Falta-lhes, para tanto, materialidade histórica. (Grifo do autor)

Essa historicidade a qual o autor refere-se está muito distante das políticas educacionais orientadas pelo modelo neoliberal, que reduz a função da escola à formação de recursos humanos para o sistema produtivo, convertendo os indivíduos em capital humano. Frigotto (1999b; 1999c) refere-se ainda a uma invasão neoliberal na escola que, ao *eleger* o mercado como regulador da educação, tende a cristalizar uma concepção dual, pragmática, fragmentada e imediatista de formação humana.

Essa formação está inserida num contexto que a partir da segunda metade do século XX vem sendo reestruturado. Esta redefinição do cenário mundial delinea-se como um processo de globalização econômica, política e cultural, no qual o neoliberalismo surge como ideologia que dá sustentação a esse processo. O ideário neoliberal consiste numa retomada dos princípios do liberalismo combinados com desregulação, desemprego, minimização do papel do Estado, privatização, descentralização e desconcentração.

Nesse quadro de desordem mundial, a educação constitui-se, segundo Gentili (1997), como alvo das estratégias neoliberais, uma vez que se institui

como uma conquista social envolvida na perpetuação da memória histórica dos sujeitos sociais, e subordiná-la à lógica de controle capitalista significa manipulá-la em favor do capitalismo. Esta perspectiva neoliberal de educação reduz os processos educativos à aprendizagem de competências e ao desenvolvimento de habilidades, circunscrevendo-os apenas ao âmbito escolar, desvinculando-os dos processos sociais e interferindo no direcionamento das políticas públicas relativas à educação.

As políticas desenvolvidas nos últimos anos no campo educacional brasileiro têm desempenhado um papel estratégico no *imbróglío* neoliberal, naturalizando as reformas, que são adotadas como orientações universais que preconizam a ampla utilização de livros didáticos, descentralização dos processos de gestão dos sistemas de ensino, ênfase nos níveis elementares de escolarização, capacitação dos professores em serviço, entre outras medidas que, a nosso ver, são paliativas e objetivam resultados em curto prazo, não alterando a estrutura precária dos sistemas educacionais.

As políticas de formação dos profissionais da educação operacionalizadas pelo governo brasileiro ganham diferentes nuances a partir de dois eventos ocorridos na última década: a Conferência Mundial de Educação para Todos e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

As estratégias e prioridades educacionais no Brasil passaram, a partir da década de 1990, a seguir as recomendações acordadas na 'Conferência Mundial sobre Educação para Todos' realizada em março de 1990 em Jomtien na Tailândia. Esta Conferência propunha a universalização da educação básica, o desenvolvimento das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas, uma educação ao longo da vida, redução das taxas de analfabetismo, eliminação de atitudes discriminatórias e a capacitação dos professores para atuar na educação básica.

A educação para todos veio dinamizar, segundo Torres (2001, p.10), "um processo de expansão e reforma educativa iniciado em muitos países em desenvolvimento muito antes de 1990". Para a autora, o cenário mundial de final do século XX e início do século XXI é marcado por transformações rápidas, grandes contradições e incertezas, e por um sistema educativo em crise, fatigado por modificações superficiais e aligeiradas que não condizem com as diversas realidades locais. Ela ainda afirma que a urgência por resultados conduziu os

países a uma estratégia que vivifica a dicotomia existente nas reformas entre quantidade e qualidade, associando desenvolvimento educativo à expansão ao invés de consolidá-lo como transformação.

Dessa forma, as propostas educacionais delineadas em consonância com as orientações dos organismos internacionais, e principalmente com as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial, que é o maior provedor de recursos financeiros destinados à educação, não levam em consideração a heterogeneidade entre os países, reforçando a homogeneização e a prescrição de pacotes que se apresentam quase sempre como propostas inovadoras, mas que são na verdade retrógradas e conservadoras, bem como não incluem em suas pautas de negociação a criação de postos de trabalho que comportem os contingentes populacionais egressos das escolas.

A reforma educacional brasileira tem como ponto crucial a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 (LDB). No texto desta lei a temática da formação de professores é tratada mais especificamente no Título VI, denominado 'Dos Profissionais da Educação', que se refere à formação desses profissionais.

As diretrizes da reforma para a formação de professores inserem-se num conjunto de políticas desencadeadas na década de 1990 e materializam-se pela formulação de normalizações e referenciais para a educação, sendo parte de uma reforma mais ampla do ensino e do Estado. Conforme o pensamento de Freitas (1999, p.28), no que diz respeito às concepções de formação presentes nessa reforma, temos assistido

ao retorno da concepção tecnicista do educador (...) com ênfase nos aspectos pragmatistas da formação. A opção por esse modelo de formação atende aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, negando toda a trajetória do movimento dos educadores em sua luta pela melhoria das condições de sua formação profissional.

A LDB reforça o aspecto aligeirado da formação de professores e entrava o processo de profissionalização do professorado, uma vez que *autoriza* a excessiva utilização dos programas de capacitação em serviço e à distância. Segundo Melo, (1999) essa lei pretende em poucos artigos definir os fundamentos, demarcar os níveis e os espaços da formação e vinculá-los às condições de valorização do magistério. "O resultado de tamanho 'enxugamento'

é a ausência da conceituação dos profissionais da educação, referenciados no texto da lei com base nas exigências para sua formação” (p.47). Esta autora afirma, ainda, que ‘a mão do legislador’ tentou atribuir à lei um leque de variadas alternativas, mas não conseguiu, no entanto, escapar às contradições e ambigüidades decorrentes do ‘enxugamento’ imputado ao título que trata da formação de professores.

A tendência trazida pela LDB em adotar mecanismos de avaliação da eficiência do ensino, ênfase nos princípios de gestão organizacional da escola voltada agora para o alcance da *qualidade total*, acaba por negligenciar questões importantes como as condições de trabalho dos docentes e discentes, priorizando, ao invés do processo ensino- aprendizagem, o estabelecimento de *rankings* dos sistemas de ensino em conformidade com avaliações de desempenho. Ou seja, a formação e profissionalização docente ocorrem de maneira desarticulada.

A formação de professores deveria ser tomada como uma das prioridades no âmbito das políticas de educação básica, pois os docentes são condição *sine qua non* para a consolidação de um projeto educativo voltado para a formação de cidadania consciente através da escola. Isto porque os processos relacionais que ocorrem no interior da instituição escolar não estão desvinculados das relações estabelecidas fora dela e, neste sentido, a formação do educador (sujeito do processo educacional) deve estar pautada nas funções definidas socialmente para este profissional. Percebemos assim a formação docente não como panacéia educacional, mas como expressão de relações estabelecidas entre escola e sociedade.

O professor não é nem o herói, nem o vilão dessa história. Ele é o profissional, como os profissionais de qualquer outra categoria, com suas qualidades e defeitos, submetido às duras regras do jogo do trabalho no mundo capitalista. No que concerne às limitações intrínsecas ao processo pedagógico de formação, cabe ressaltar a apropriação do conhecimento divorciado da sua realidade, o distanciamento da prática efetiva no processo institucionalizado de formação, a não-constitutividade do conhecimento no processo de aprendizagem, a desintegração dos saberes, a não apreensão pelos futuros profissionais das condições histórico- sociais de sua sociedade real (...). O que se quer: um profissional com capacidade de inovação, de participação nos processos de tomada de decisão, de produção de conhecimento, de participação ativa nos processos de reconstrução da sociedade, via implementação da cidadania. Por isso, espera-se de sua formação que lhe forneça subsídios para que constitua competência técnico-científica, sensibilidade ética e política, solidariedade social. (SEVERINO, 2000, p.189)

A palavra competência tem se convertido em um objetivo comum nas

reformas educacionais, mobilizando pessoas, recursos e esforços na tentativa de desenvolver de modo eficiente as habilidades requeridas no mundo do trabalho, situando-se assim no centro do debate educacional. A utilização indiscriminada desta expressão vem constituindo um modismo na literatura que trata de temáticas educacionais, principalmente aquelas que fazem referência à formação profissional.

Segundo Machado (1998a) o fundamento da competência passa a ser dimensionado pela implicação subjetiva, operacionalmente traduzida em valores e em comportamentos. Os objetivos da educação, dessa forma, tendem a ser pautados também por essa dimensão subjetiva, e o professor deve saber atuar em situações imprevistas e subjetivamente lidar com os problemas que aparecem em sala de aula. Concordamos quando essa autora nos diz que uma proposta educativa emancipadora “não se conforma com os limites estreitos do reajustamento, não se contenta em ensinar as pessoas a desenvolverem a capacidade de ‘suportar a inquietação’ e de ‘conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente’” (p.92).

O interesse no desenvolvimento de competências que visem a melhoria do trabalho docente não é negado, porém é necessário que haja oposição ao modelo de competência como o proposto pela reforma.

Segundo Kuenzer (1999, p.176) o conjunto das reformas educacionais que inclui:

o novo modelo de formação de professores, responde às novas demandas do mundo do trabalho, do ponto de vista da acumulação flexível, em conformidade com as políticas das agências financeiras internacionais para os países pobres, assumidas integralmente pelo governo brasileiro.

Nesse sentido, a preparação do professor não acontece somente nos cursos de formação inicial, mas deve acontecer ininterruptamente como forma de capacitação em serviço, o que está plenamente de acordo com as orientações do Banco Mundial (BM).

Torres (1998, p.139), ao referir-se sobre o modelo educativo proposto pelo BM, afirma que “é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia”. Afirma ainda que o que é delegado e descentralizado são decisões já tomadas, o que resta aos atores locais é adaptar as decisões que foram tomadas pelo poder central sem a

sua participação. Esta autora remete-se ao tema docente como sendo algo que incomoda o BM e a sociedade em geral, e sobre o qual esta instituição adota posicionamentos ambíguos, inconsistentes e contraditórios, que consideram os docentes e a sua formação como *beco sem saída*.

O BM em suas políticas e planos educativos desaconselha o investimento em formação inicial e recomenda que se priorize a capacitação em serviço e modalidades de preparação à distância. Seus pacotes são prescritivos e homogeneizadores.

A análise da atual política educacional de formação de professores no Brasil demonstra grande semelhança entre as decisões dos gestores do sistema educacional e as propostas de formação de professores presentes nos documentos de organismos internacionais, em especial o Banco Mundial como, por exemplo, aligeiramento na formação, privilegiamento da formação continuada, desprezo da formação inicial na universidade e uso da educação a distância (EAD) (TOSCHI, 2000, p.76).

Como formar docentes num espaço de atuação em que cada vez mais é retirada desse professor a liberdade de desenvolver suas próprias características, resolvendo os problemas do seu jeito, sendo donos do seu processo de trabalho, não sendo reféns de pacotes de reformas descoladas da realidade local; e se as competências a serem desenvolvidas apresentam-se muito gerais e não constituem nem de longe um quadro de conhecimentos que caracterizaria a docência enquanto profissão? Nesse sentido devemos concordar com Arroyo (1996, p.48) para o qual a formação “está no final da ponta de um processo de interações e não pode continuar sendo equacionada como milagroso remédio para todos os males da escola”.

Dessa maneira, a formação de professores, tendo que dar respostas ao mundo do trabalho fica incumbida de prestar contas do capital humano que por ela deve ser gerado. Nesta perspectiva, os alunos tornam-se produtos que serão aceitos ou não pelos clientes (empresários) que os solicitaram da escola. Para que a produção da escola seja considerada eficiente pelo mercado há que se formar professores competentes, flexíveis, autônomos, investigativos, questionadores e criativos.

É preciso pensar em propostas educacionais que norteiem o processo de formação de professores e expressem um outro ideal formativo, realmente inovador, entendendo assim como Machado (1998b, p.186) que a capacidade de inovar:

sintetiza competências adquiridas pelo domínio de conhecimentos e habilidades científico-técnicas, sociais e metodológicas, dentro de um sistema de relações sociais e técnicas, que favoreça o despertar da consciência e dos valores emancipadores do ser humano, tais como autonomia e liberdade.

O conjunto de leis, diretrizes, resoluções, pareceres e emendas constitucionais que tratam da formação de professores esvazia o sentido da profissão docente, reduz a formação a treinamento, instrumentaliza a prática do professor, que passa a ser mero executor dos pacotes educacionais decretados pelo governo. Segundo Brzezinski (1999, p.81), “o Brasil tem adotado um ‘modelo’ de formação de professores que consiste muito mais em conceder uma certificação do que conferir uma boa qualificação aos leigos atuantes no sistema educacional e aos futuros professores”. Porém, é preciso questionar a institucionalização de um *sistema federativo de certificação de competências* dos professores de educação básica organizado pelo Ministério da Educação.

Essas competências, a serem certificadas, norteiam as dimensões a serem contempladas na formação docente e orientam as atividades de ensino e de aprendizagem que dão forma ao planejamento e ação dos formadores de formadores. No entanto, tais competências se resumem em habilidades que o professor em sua formação, que deve ser continuada, desenvolva para resolver as diversas situações que se apresentam em seu cotidiano. Dentre elas podemos destacar a *autonomia, criatividade, adaptabilidade, postura investigativa, afetividade, domínio de saberes relativos às novas tecnologias, comunicabilidade, estética, ética e sensibilidade* entre outras.

Segundo Arroyo (1999), há uma visão tradicional sobre o profissional da educação básica, que o considera como alguém competente em tarefas e em práticas, sendo, portanto, um tarefeiro e um prático. Para este autor, a concepção tecnicista, utilitária e mercantil descaracteriza a educação básica, a função e a formação dos profissionais que nela atuam. Essa educação se reduz ao ensino, e dicotomiza o aprender e o fazer, a formação e a ação, a teoria e a prática, o pensar e o executar, o trabalho intelectual e trabalho manual. Os professores aparecem como super-heróis

em cada conjuntura, em cada cena do filme, tem de dar conta das novas competências, dos novos conhecimentos, conteúdos e técnicas, das incumbências (termo comum usado nos pareceres oficiais dos conselhos) que lhes são atribuídas pelas leis, pelas reformas curriculares, pelas políticas oficiais, ou, como agora se diz, demandadas pelos avanços da

sociedade do conhecimento, da informática e das tecnologias. Nessa lógica, pensar nos currículos e nos cursos de formação será readaptá-los ao sempre inconcluso propósito de preparar os mestres-super-heróis da escola, capacitá-los para dar conta do novo filme, das novas (sempre novas e tão velhas!) 'incumbências atribuídas pela lei' (ARROYO, 1999, p. 149).

Não podemos negligenciar o fato de que as mudanças no mundo do trabalho interferem diretamente sobre o contexto escolar, pois na sociedade capitalista a escola cumpre tradicionalmente uma função social de preparar mão-de-obra para atuar na esfera produtiva. Segundo Kuenzer (1999, p.167), a pedagogia

até então dominante, orgânica às formas de divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo, tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes, dada uma clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais, em decorrência de relações de classe bem demarcadas que determinavam o lugar e as atribuições de cada um.

Com o desgaste e conseqüente mudança nos modelos produtivos e nos processos laborais há uma alteração nas ações e funções educacionais, o que implica numa transformação nas políticas de formação de professores. Dessa forma, diferenciados perfis de professores desenvolveram-se durante a história educacional para atender às demandas requeridas pelas estruturas produtivas dominantes. Ou seja, para atender às necessidades de um sistema taylorista/fordista o professor deveria simplesmente compreender os conteúdos curriculares específicos, controlar a disciplina de suas turmas e transmitir bem esses conteúdos, isso bastava para ser um bom professor.

Para garantir a *qualidade* exigida pelos *novos* padrões de consumo e produção é demandado da escola um professor ativo, que utilize diversas linguagens, que estabeleça uma comunicação clara e objetiva, que se aperfeiçoe continuamente e seja entre outras coisas flexível nas diversas situações dentro e fora da sala de aula. A constatação dessas mudanças nas bases formativas requer uma reflexão sobre as relações que se processam entre homem e conhecimento, esta reflexão nos leva a pensar que o velho professor não pode furtar-se a essas transformações, e para que ele esteja inserido nessa nova realidade precisa dar conta de mediar as relações entre os novos alunos e os novos padrões de conhecimento.

É recorrente no cenário educativo o discurso sobre a profissionalidade

docente, no entanto parece ser difícil encontrar um consenso sobre uma identidade do professor. Segundo Cunha (1999, p.131), há uma

dificuldade em caracterizar o magistério no âmbito das profissões, pelas múltiplas facetas que seu exercício inclui e pelas nuances que prejudicam qualquer generalização (...) é bastante complexo definir qual é o saber próprio da profissão do professor, pois essa compreensão está condicionada pelo referencial que se tem da função docente.

Essa dificuldade torna-se mais visível ao circunscrevermos o exercício da profissão docente em tempos e espaços diferenciados, pois ele varia de acordo com o projeto educativo da sociedade na qual ele está inserido. Essa contextualização da profissionalidade docente confere não apenas uma identidade, mas, uma multiplicidade de identidades, uma vez que ao professor não é suficiente somente ter o domínio dos conteúdos específicos de sua área “ele deverá ser capaz de transpô-lo para situações educativas, para o que deverá conhecer os modos como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios a cada conteúdo” (Kuenzer, 1999, p.172). Ou seja, em cada contexto, de acordo com as condições objetivas do trabalho docente, modifica-se o papel do professor e, portanto, constituem-se novas identidades.

Nessa ótica, a formação de professores deve buscar constituir um grupo profissional, que possa contribuir com a transformação das condições de trabalho docente. O professor dessa forma deve ter consciência política de sua função social, de seus direitos de trabalhador da educação, e libertar-se das acepções tradicionais, anacrônicas e utilitaristas que entavam o desenvolvimento de uma atuação mais incisiva sobre a realidade educacional e social.

A crescente desvalorização da profissão docente (baixos salários, precárias condições de trabalho e formação desqualificada) contribui para a constituição de uma identidade de professor sobranete, idéia apresentada por Kuenzer (1999). Essa desvalorização social da função docente ocasiona uma lógica cíclica nas políticas públicas, que não investem na carreira docente devido aos baixos níveis de qualificação, não implementam ajustes salariais que possibilitem uma melhora nas condições de vida do professor, com salários ruins os professores não têm como melhorar sua formação e continuam com condições de trabalho

precarizadas, em um estado de mal-estar docente¹.

Esse quadro de proletarização do trabalho educativo torna ainda mais desvalorizada a figura do professor perante o imaginário social. De acordo com Kuenzer (1999, p.182), as políticas de formação de professores implantadas pelo governo brasileiro, na década de 1990, têm reduzido o papel do professor a tarefeiro, amplia suas responsabilidades, desmoraliza-o perante a sociedade e reforça a idéia de que

qualquer um pode ser professor, desde que domine meia dúzia de técnicas pedagógicas; como resultado, destrói-se a possibilidade de construção da identidade de um professor qualificado para atender às novas demandas, o que justifica baixos salários, condições precárias de trabalho e ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço (...). Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrando (Grifado no original).

Acreditamos que é preciso formar professores de acordo com a educação entendida por Paro (1999) como atualização histórico-cultural dos homens voltada para a construção de indivíduos autônomos.

É preciso pensar a educação localizada em seu tempo histórico e entendê-la como um processo constituído por sujeitos sociais e como fundamental para a formação de uma humanidade livre da barbárie. Faz-se necessária a reivindicação por parte dos professores de um reconhecimento de seu trabalho enquanto profissão, resistindo à proletarização de um trabalho que é fundamental para qualquer sociedade.

Referências:

ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1999a.

ARROYO, M. G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, M. A. V. & SILVA JUNIOR, C. A. (orgs.). Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade. Vol. I. São Paulo: Editora UNESP, 1996 (p. 47-67).

_____. Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de educadores. In: Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BRASIL/MEC. LEI nº 9.394, de 20/12/1996. Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional. BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? In: Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 80-108, dez. 1999.

CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n.75, ago. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em 27 jun. 2002.

CUNHA, M. I. Profissionalização Docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999, p.127-147.

DELORS, J. (org.). Educação: um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DOURADO, L. F. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F., PARO, V. H. (orgs.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001, (p. 49-57).

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, dez. 1999.

ENQUITA, M. F. A Face Oculta da Escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

_____ A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In: Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores. In: Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 17-44, dez. 1999.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: AUED, B. W. (org.). Educação para o (des)emprego. Petrópolis: Vozes, 1999a, p. 7-13.

_____ Educação e a crise do capitalismo real. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999b.

_____ (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999c.

GENTILI, P. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (orgs.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.

111-177.

GIL VILLA, F. Crise do professorado: uma análise crítica. Campinas: Papirus, 1998.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. In: Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LISITA, V. M. S. S. (org.). Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas. Goiânia: Alternativa, 2001

MACHADO, L. R. S. O “modelo de competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio. In: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, FaE/UFMG, n. 4, p. 79-95, ago./dez. 1998a.

_____ A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et. al. (org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 169-188.

MELO, M. T. L. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, v. 20, n. 68, p. 45-60, dez. 1999.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995, (p.13-34).

PARO, V. H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. J.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999, p.101-120.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997.

SEVERINO, A. J. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... In: FERREIRA, Naura S. C & AGUIAR, Marcia A. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. (p. 177-192)

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TORRES, R. M. Educação para todos: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

_____ Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p.125-193.

TOSCHI, Mirza S. Formação de professores e TV Escola. In: PALMA FILHO, J. C. (org.). Revista Nexos – estudos em Comunicação e Educação. São Paulo:

Anhembi Morumbi, ano IV, nº 7 – 2º. Semestre /2000. Número especial sobre Educação a distância – tendências e desafios. (p.73-86).