POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE BRASIL E CUBA

Profª Drª Rose Meri Trojan
UFPR - rosetrojan@uol.com.br
Universidade Federal do Paraná – Brasil
Profª Drª Claudia Barcelos de Moura Abreu
UNIFESP claudiabarcelos@ufpr.br
Universidade Federal de São Paulo – Brasil

No Brasil, a universidade como lócus de formação do professor da educação básica responde a uma demanda histórica. Nesse sentido, a exigência do nível superior deve ser vista como um avanço no processo de profissionalização da categoria e melhoria da qualidade de ensino. Para cumprir a meta de elevação das exigências de escolarização, ao longo da última década, foi possível identificar, nas propostas apresentadas a partir da nova legislação, uma tendência utilitarista que leva à redução do tempo de duração, aligeiramento, superficialidade e falta de criticidade, especialmente na modalidade de ensino à distância. Por outro lado, em Cuba, o modelo de formação tem como elementos fundantes a unidade entre educação e instrução e a articulação entre estudo e trabalho, o que o torna uma referência para estudo. No contexto atual, o modelo pedagógico cubano encontra-se vinculado ao projeto de universalização da educação superior o qual abarca a formação para o docente de todas as carreiras. Em relação às condições concretas para habilitação docente, o Brasil apresenta uma diversidade de lócus – universidades, faculdades isoladas, centros universitários, institutos superiores de educação – de cursos de graduação – normal superior, pedagogia, estudos complementares – e modalidades – presencial, semi-presencial e à distância. Cuba, ao contrário, apresenta uma única instituição formadora – Instituto Superior Pedagógico – e um modelo único de formação, admitindo além da via presencial apenas a semi-presencial. Para que a universidade cumpra sua função social, importa

sobremaneira avaliar em que medida tais propostas atendem às expectativas e necessidades apresentadas pelas demandas de formação.

No Brasil, a formação dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental apresenta uma situação heterogênea e, muitas vezes, precária, no que se refere a sua formação, pois é possível encontrar professores habilitados com pós-graduação, graduação, curso normal de nível médio, e não habilitados, geralmente com formação geral de nível médio ou fundamental, completa e, por vezes, incompleta[1].

Frente a tal situação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96) exige a formação dos docentes da educação básica em nível superior de graduação plena, mas admite como formação mínima para esses docentes, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, conforme estabelece o artigo 62. Entretanto, apesar de estabelecer um prazo de dez anos para atingir a meta de formação em nível superior, que corresponde ao período de 1997 a 2007 e responsabilizando o poder público para sua efetivação – conforme disposições transitórias da mesma lei, artigo 87 – as políticas e legislações que se propõem a responder a essas exigências ainda são objeto de diversas polêmicas.

Entre essas, destacam-se as questões relacionadas ao lócus de formação, ao curso, à modalidade e ao currículo proposto para cada curso. Desse modo, um estudo comparativo entre Brasil e Cuba, que já oferece formação de nível superior para todos os docentes, constitui-se em oportunidade privilegiada para estudar o tema.

É importante considerar que, nas propostas curriculares para a formação docente configuram-se compromissos diferenciados e contraditórios especificamente em relação ao trabalho dos professores que atuarão na educação básica, pois o docente deve garantir a apropriação, pelos alunos, de conhecimentos científicos universais, relevantes para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que deve considerar a diversidade na sua prática educativa, de forma a garantir a inclusão e a

[1] Os professores leigos atuam, especialmente, na educação infantil e séries iniciais em escolas isoladas de regiões afastadas do meio urbano.

igualdade. Assim, é importante analisar de que modo as políticas que têm sido implementadas nos dois países suprem essa dupla necessidade.

Metodología

O âmbito da educação comparada permite reconstruir aspectos importantes da totalidade social para refletir sobre o tema da formação docente, e por meio da comparação, aprofundar o conhecimento sobre cada realidade nacional enfocada, pois na perspectiva aqui adotada: "A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença" (FRANCO, 1992, p.14). Assim, a realização de um estudo comparativo com um país como Cuba, que já efetivou a universalização da educação básica e atualmente a está estendendo para a educação superior, oferece inúmeras experiências para subsidiar o estudo do caso brasileiro, além de possibilitar a abertura de um espaço para novas investigações.

Na investigação realizada, a metodologia de trabalho adotada privilegiou o estudo de documentos oficiais, legislação e propostas pedagógicas, além de entrevistas e visitas oficiais às instituições formadoras, coordenadas por duas equipes de pesquisadores: uma brasileira e uma cubana.

Nesse artigo, privilegiou-se a análise dos documentos normativos relativos aos dois países pesquisados, no que se refere ao curso de graduação em nível superior, com a finalidade de identificar semelhanças e diferenças de caráter mais estrutural, tais como o lócus de formação, as modalidades, a duração, a carga horária e a relação entre formação teórica e prática.

Os documentos para análise referentes ao Brasil incluem: a Constituição Brasileira de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9394/96); Resolução CNE-CP nº. 1/2002 que regulamenta a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Resolução CNE-CP nº. 2/2002 que

regulamenta a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior; Parecer CNE/CP n.º 9/2001 que justifica, delineia e propõe "Diretrizes Curriculares para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena"; Resolução CEB n° 02/99, que regulamenta o Curso Normal de nível Médio para formação dos docentes das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Em relação a Cuba, analisam-se os seguintes documentos: o "Nuevo modelo educativo cubano de formación docente" e o projeto "La universalizatión de la Educación Pedagógica", emitido pelo Ministério de Educación de Cuba.

A Formação de Professores no Brasil

No Brasil, a formação dos professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental da educação básica tem se constituído no interior do Curso de Pedagogia, como uma de suas habilitações, partindo do pressuposto de que a formação do pedagogo escolar deve ter a docência como princípio básico da formação.

Nesse contexto, um fator complicador para a definição do lócus de formação é a histórica polêmica da especificidade do curso de Pedagogia – pedagogo escolar, técnico-especialista, professor das escolas normais e/ou professor da educação infantil e séries iniciais –, que ainda é objeto de discussão, juntamente com o questionamento da efetividade dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal de nível superior, previstos no artigo 63 da LDB (Lei n.º 9394/96).

O questionamento em relação aos Institutos Superiores de Educação refere-se à possibilidade da formação docente ocorrer numa instituição isolada, não universitária e, portanto, afastada do lócus privilegiado da pesquisa. A questão em relação ao Curso Normal Superior relaciona-se ao fato desse curso ter uma duração menor do que a do Curso de Pedagogia e ter um caráter mais instrumental.

O conturbado processo de elaboração das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atravessou a década de 1990 e chegou a 2006 com uma definição que, ainda que procure contemplar todas as posições que se colocaram em disputa, continua provocando questionamentos sobre o lócus mais adequado para a habilitação dos professores dessas duas etapas: o Curso Normal Superior ou o Curso de Pedagogia? Ou ambos?

Essa situação decorre de interesses distintos que, por vezes, se entrelaçam. De um lado, os profissionais da educação, por meio das suas entidades representativas, reivindicam uma formação universitária, de qualidade e com duração mínima de quatro anos; de outro, as políticas educacionais elaboradas pelo Estado tendem a privilegiar instituições não universitárias e cursos de curta duração, especialmente à distância, com a finalidade de otimizar os recursos e atender o mais rapidamente possível às exigências legais estabelecidas.

Ainda que a referência explícita na LDB sobre a formação em cursos à distância limite-se ao no art. 87 das disposições transitórias, para a capacitação de professores em exercício, tem-se presenciado uma grande proliferação dessa modalidade para egressos do nível médio que ainda não exercem atividade profissional.

Em ambos os casos, a exigência para o nível superior não é garantia de qualidade, pois: "O que se espera e se deseja é que a profissionalização do magistério seja um movimento de conjugação de esforços, no sentido de se construir uma identidade profissional". (VEIGA, 1998, p.77)

Entretanto, para além dessa polêmica, coloca-se como fundamental situar a definição da formação desse profissional no atual contexto econômico, político e social, para definir sua direção. Verifica-se**,** desde a década de 1990**,** a implementação de diversas políticas voltadas à formação de professores para a educação básica, considerando o argumento oficial que "associava o fraco desempenho na aprendizagem dos alunos à formação insuficiente de seu quadro docente" (DIAS e LOPES, 2003, p. 1159).

A partir desse diagnóstico, é possível constatar que as proposições oficiais se voltaram fortemente para a defesa de um projeto de formação

posto por novos referenciais e um processo de avaliação que, articulados, poderiam elevar a qualidade de seus quadros e por decorrência elevar os indicadores positivos do processo de ensino - aprendizagem. Nesse sentido, se tomamos como referência as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, estabelecidas pela Resolução CNE/CP de 2002, constata-se a convergência entre o que dispõe o documento e as assertivas propostas, principalmente no que se refere à pedagogia das competências tomada como base da formação. Conforme inciso I do artigo 3º da referida resolução, os princípios norteadores do projeto de formação do professor da educação básica, enfatizam a competência como concepção nuclear na orientação do curso, (CNE, 2002).

Pesquisadores do campo da educação já apresentaram as críticas necessárias à pedagogia das competências, assim como às formas de controle postas pelos processos de avaliação (SILVA, 2007; FREITAS, 2003; DIAS E LOPES, 2003; MANFREDI, 1998; MACHADO, 2002; RAMOS, 2001). Estas se referem ao fato de que a formação em nível superior dos professores, demandada por amplos setores dos profissionais da educação, não tenha como lócus principal a universidade, retirando do professor a possibilidade de uma formação de cunho científico-acadêmica, fundamentando-se em um pragmatismo de caráter tecnicista e imediatista.

As críticas apontam também para a tendência, presente na formação de professores, de que "a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou científica. Refere-se, fundamentalmente a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino" (FREITAS, 2002, P.45).

Desse modo, é possível constatar a concepção de teoria e prática presente no ideário oficial: a reflexão deve ser tomada pela ótica da prática, do que nos atinge cotidianamente, ou seja, retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo campo de conhecimento: o da

"epistemologia da prática". Verifica-se, portanto nas políticas de formação docente a sua redução aos aspectos técnicos da atuação docente pela focalização, nestes programas, da sala de aula e das metodologias de ensino.

Pode-se perceber que, a despeito da formação agora ocorrer em nível superior – o que *a priori,* responde a uma demanda histórica do conjunto dos professores – perde-se parte de sua força ao colocar a pesquisa no processo de formação com ênfase excessiva na experiência empírica, destoando-se da denominada pesquisa de cunho acadêmico (cf. SILVA JR, 2002). No entanto, urge argumentar que a despeito das mudanças ocorridas nos últimos anos, o caráter do conhecimento científico ainda está ligado ao universal e, portanto, transcende o empírico (mundo fechado da experiência) e, desse modo, quando se circunscreve exclusivamente ao empírico, não pode ser ciência (DUAYER et al. in MORAES, 2003: 58).

Esse processo de estabelecimento de novas bases para a formação de professores não tem conseguido reverter o quadro de precarização do trabalho docente no sistema educacional brasileiro. As investigações no campo do trabalho docente têm reiteradamente apresentado dados que sugerem uma crescente precarização das condições de trabalho do professor, em todos os níveis de ensino, mas fundamentalmente na educação básica (FREITAS, 2003; LANDINI E ABREU, 2003; APPLE, 1995). Nesse âmbito, têm apontado para o fato de que o trabalho dos professores está cada vez mais submetido a um processo de desintelectualização de suas atividades (DIAS E LOPES, 2003; GIROUX, 1998), apresentando análises, a partir da legislação pertinente à formação de professores, que indicam uma tendência fortemente utilitarista, pautada pelo desenvolvimento de habilidades para "dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas"[2], o que demonstraria a convergência com o "movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de 'prática reflexiva'" (MORAES, 2001, 2) e, cujo ponto fundamental desta 'utopia praticista' é o saber-fazer.

[2] BRASIL.MEC, maio de 2000, 36

Apesar do estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP n° 1/2002) enfatizar que um dos critérios da matriz curricular será um eixo "articulador das dimensões teóricas e práticas", o fato de cada instituição elaborar seu próprio currículo e a resolução não indicar claramente como deva ocorrer esta articulação, muitas interpretações são possíveis.

A duração e a carga horária estabelecidas para os cursos de formação correspondem respectivamente a 2800 horas, no mínimo, que podem ser cumpridas em 3 anos ou mais. Destas 2800 horas, 400 horas destinam-se a prática como componente curricular ao longo do curso; 400 horas para estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso; 1800 horas para conteúdos curriculares (científico-culturais); e, 200 horas para outras atividades (acadêmico-científico-culturais).

O estágio curricular supervisionado, iniciando na segunda metade do curso, dá espaço para se configurar como mera aplicação da teoria. Além disso, "alunos que exercem atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado em até 200 horas" (Resolução CNE – CP n° 2/2002, art. 1°), o que equivale à metade da carga horária exigida. Ou seja, a regulamentação da relação entre teoria e prática no processo de formação avança apenas na formulação dos conceitos, mas não apresenta medidas efetivas para sua implementação.

Desse modo, a normatização da formação docente no Brasil, ao tentar contemplar posições divergentes apresenta tal flexibilidade que possibilita a existência de uma diversidade de cursos e instituições formadoras com uma conseqüente diferença de qualidade. E, no caso da relação entre teoria e prática, mantém o privilegiamento das atividades de estágio como aplicação da teoria. Entretanto, não se deve menosprezar a importância da teoria no processo de formação como meio de transmissão do conhecimento sobre a prática. Ou seja, a teoria resulta de um estudo científico que toma a realidade como objeto de estudo e, nesse ponto de vista, é indispensável para a formação de qualquer profissional, inclusive os docentes.

A Formação Docente em Cuba

Ao contrário do atual panorama mundial da educação – no qual estão incluídos os países da América Latina e Caribe – que apresenta cerca de 860 milhões de analfabetos e 120 milhões de crianças sem escola, Cuba já superou a universalização da educação básica. A partir da Campanha Nacional de Alfabetização de 1961 até hoje, os planos nacionais de educação estabeleceram metas gradativas que partem da erradicação do analfabetismo até a atual proposta de universalização da educação superior. (GÓMEZ GUTIERREZ, 2006, p.6)

A formação dos professores da educação primária em Cuba é, atualmente, realizada integralmente em cursos de graduação plena de nível superior, universitário. O lócus dessa formação é constituído pelo conjunto de Institutos Superiores Pedagógicos distribuídos em todas as províncias cubanas. (MARIÑO SÁNCHEZ et all, 2004, p. 3)

Os princípios gerais da política de formação docente são: a responsabilidade total do Estado pela formação inicial e continuada, por meio da gratuidade, garantia de emprego e formação contínua para todos os professores em exercício; instituições universitárias específicas de tempo integral, em cursos com duração de cinco anos; e um sistema integrado das instituições universitárias com as escolas. Além da formação inicial e continuada, essas instituições são responsáveis pela investigação educativa e elevação do potencial científico do seu território de abrangência. (MARIÑO SÁNCHEZ et all, 2004, p. 3)

O desenho dos cursos de graduação apresenta um novo modelo. Os cinco anos de formação se dividem em duas etapas. A primeira etapa realiza-se no primeiro ano de caráter teórico-intensivo, objetivando preparar os estudantes para o trabalho universitário independente e oferecer uma adequada formação psicológica, pedagógica e sociológica, que permita iniciar, a partir do segundo ano, sua atividade docente. (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2006)

Assim, a segunda etapa inicia a partir do segundo ano, quando os estudantes são encaminhados para uma escola, considerada como micro-

universidade que, em conjunto com sedes universitárias criadas nos municípios, garantem a formação geral, acadêmica, laboral e investigativa dos estudantes.

> Após o primeiro ano de estudos intensivos, a continuidade da formação se articula com a prática docente nas escolas escolhidas como micro-universidades, nas quais os estudantes são orientados e assessorados pelos professores mais experientes. Além disso, contam com professores tutores das sedes universitárias municipais, realizam pesquisas, estudos independentes orientados e freqüentam aulas, organizadas através de conferências, seminários e cursos. Essa nova concepção de formação docente tem como finalidades: aproximar a formação docente dos lugares onde os estudantes vivem e desenvolvem o seu trabalho; oferecer maiores possibilidades de acesso por meio de novas fontes de ingresso; e fortalecer a missão de formar verdadeiros educadores. (MARIÑO SÁNCHEZ et all, 2004, p. 9)

É importante destacar aqui um aspecto inovador na relação entre teoria e prática que não se tem conseguido superar no contexto brasileiro: obstinadamente os estágios e práticas de ensino têm se mostrado como espaços de "aplicação da teoria". Na proposta cubana, a relação se estabelece a partir dos problemas que se apresentam na prática escolar, pois, "o conhecimento só existe na prática, e é o conhecimento de objetos nela integrados" (VÀZQUEZ, 1977, p.155).

Essas mudanças iniciaram em 1991, como um processo de diagnóstico – que incluiu a avaliação do pessoal docente em exercício e do processo de formação existente –, o qual embasou a definição dos princípios gerais da nova proposta.

Finalmente, cabe salientar que, para efetivar essa proposta, o sistema cubano, atualmente, conta com 199 sedes municipais e 5.476 (escolas) micro-universidades para um total de 81.838 matrículas, 20.664

professores e 19.026 tutores (uma relação média de 1 tutor para cada 5 estudantes). Além disso, os estudantes têm garantido o suprimento de todo material científico-pedagógico e se dedicam ao estudo em tempo integral, contando ainda com a garantia de emprego e formação permanente (inclusive a possibilidade de estudos de mestrado e doutorado) após a conclusão do curso. (HORRUTINIER, 2004, p.8)

Os Institutos Superiores Pedagógicos são responsáveis pela formação inicial e permanente dos profissionais da educação, pela pós-graduação, pesquisa e extensão universitária. De acordo com o Ministério da Educação de Cuba, todas as sedes municipais, articuladas com um instituto ou micro-universidade, organizam todas as atividades do processo educativo e, para isso contam com televisão e vídeo em cada sala de aula, laboratórios de computação, biblioteca e equipe pedagógica para realizar encontros, cursos, trabalhos independentes, videoconferências, pesquisas, orientação com professores, tutoria, atividades pedagógicas com os alunos da escola primária e infantil e avaliação dos estudantes (GÓMEZ GUTIÉRREZ, 2006).

Entretanto, mesmo levando em conta as especificidades do contexto cubano, é necessário aprofundar o estudo dessa proposta, no que se refere aos Institutos Superiores Pedagógicos como lócus da formação docente, regidos pelo Ministério da Educação, portanto separados dos demais cursos de graduação de nível superior, regidos pelo Ministério da Educação Superior.

O objetivo dessa forma de organização é possibilitar a articulação direta da formação dos docentes com o seu campo de trabalho, ou seja, o sistema nacional da educação básica. O mesmo ocorre com a formação dos profissionais da saúde, por exemplo, que se realiza nos Institutos Superiores de Medicina que se articulam diretamente com o Ministério da Saúde, que coordena todo o sistema nacional de saúde pública.

Mas, um fato que se deve levar em conta, em favor dos institutos cubanos, é que o país conta com um sistema nacional de educação unificado, o qual possibilita que os cursos de formação, a estrutura e a gestão da educação sigam os mesmos princípios e diretrizes, definidos para todo o território nacional e para todas as carreiras.

Outro aspecto que não deve ser desconsiderado é que a formação está centrada em três eixos articulados: o acadêmico (que se refere ao acesso ao conhecimento científico sistematizado), o investigativo (que se refere ao desenvolvimento de pesquisa ao longo da formação) e o laboral (que se refere à prática profissional desenvolvida a partir do segundo ano).

Esses dois fatores – o sistema nacional e articulação entre estudo, pesquisa e trabalho – contribuem para minimizar os efeitos da separação entre instituto e universidade. Mas, de todo modo, seria prudente aprofundar mais esse assunto por meio de uma investigação específica a respeito da articulação entre essas duas instituições.

Conclusões

O estudo comparativo sobre a formação de professores no Brasil e em Cuba é um excelente espaço para refletir sobre a educação e sobre a formação dos professores que deverão executá-la. É preciso salientar que o princípio fundamental da comparação deve ser o postulado da igualdade, e a identificação das semelhanças e diferenças entre as propostas de formação deve considerar os contextos econômicos, políticos, sociais e culturais de cada país para estabelecer uma relação de simetria, na qual a diferença não signifique superioridade ou inferioridade, mas especificidade, possibilidades e limites que se colocam a partir das condições próprias de cada país.

Assim, a partir dos estudos realizados, entre os avanços na formação docente em ambos os países, podemos destacar:

- A meta de formação no nível superior para todos os docentes da educação básica, tanto no Brasil quanto em Cuba;
- A duração de 5 anos de formação em Cuba deve servir de base para refletir sobre a variedade de ofertas que vão de 2 a 5 anos no Brasil;
- Mesmo que possamos ter curso com a mesma duração temporal, a carga horária apresenta distinções: em Cuba, o primeiro ano, cursado em tempo integral, corresponde à carga horária de 2 anos de curso no Brasil;

- Ainda que a legislação brasileira defina 300 horas de prática de ensino, os 4 anos em contato permanente e direto com a realidade escolar, permitem aos estudantes cubanos inverter a tradicional relação teoria-prática como mera *aplicação da teoria,* nas atividades de estágio e prática de ensino;
- Os estudos acadêmicos orientados por um professor-tutor para 5 alunos, em média, permitem uma relação de ensino-aprendizagem e uma condição de avaliação para os professores que não se coloca no Brasil;
- Os eixos de formação, apoiados em 3 componentes articulados - o acadêmico, o laboral e o investigativo – destacam a pesquisa como uma das atividades desenvolvidas pelos próprios estudantes ao longo de todo o curso, possibilitando uma estreita vinculação com a atividade acadêmica e profissional, não apenas no processo de formação inicial, mas como um meio de educação permanente;
- Destaca-se em Cuba a formação centrada na didática e no aprender a aprender relacionado à pratica laboral específica desempenhada, enquanto no Brasil, é enfatizada a formação teórica de caráter geral;
- A principal diferença entre Brasil e Cuba decorre do fato de Cuba ter um sistema nacional que proporciona homogeneidade e unidade da política a formação docente; enquanto que, no Brasil, temos sistemas – federal, estadual e municipal – em regime de colaboração que garantem certo grau de autonomia para cada unidade federativa, bem como, uma legislação flexível que possibilita uma diversidade de instituições, cursos, modalidades, currículos e duração.

Para concluir, ainda que não se possa tomar o exemplo de Cuba como modelo a ser adotado no Brasil, dadas às diferenças e especificidades dos dois países, é, desde já, possível perceber a importância desse estudo para aprofundar o conhecimento de cada realidade.

Referências Bibliográficas

ABREU, C. B. M. ; LANDINI, Sonia . Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. In **Quaestio Revista de Estudos da Educação***,* Uniso, v. 5, n. 1, 2003.

APPLE, M*.* **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, no 2048, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB 09/2001 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Normal de Nível Médio para Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 09 de 08 de maio de 2001. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

CRUZ TEJAS, N. Retos y propuestas de la educación superior**. Anais do IV Congreso Internacional de Educación Superior** – La universidad por un mundo mejor – Havana – Cuba, 2004. (1 CD-rom)

DIAS, R. E; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**. v.24 n.85 Campinas dez. 2003.

DUAYER et al. IN MORAES, M.C.M.(org.) **Iluminismo às avessas**. Produção de
conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FRANCO, M. A. C. (org.) **Estudos Comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação Sociedade**. v.24 n.85 Campinas dez. 2003 pp. 1095-1124

FREITAS, H. C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. V. 23 n. 80. Campinas 2002.

GIROUX, H. **Escola crítica e Política cultural**. São Paulo: Cortez, 1988

GÓMES GUTIÉRREZ, L. I. **La Universalización de la educación superior pedagógica:** impacto y proyecciones estratégicas sobre el sistema educacional cubano. Habana, Cuba: Ministerio de la Educación de la República de Cuba, 2006.

HORRUTINIER, P. El diseño curricular en la educación superior. **Anais do IV Congreso Internacional de Educación Superior** – La universidad por um mundo mejor – Havana – Cuba, 2004. (1 CD-rom)

MACHADO, L.R.S. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições,** Campinas, v. 13, n. 1(37), p. 92-110, jan./abr. 2002

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, ano XIX, n.º 64, Campinas – SP, setembro/ 1998, p. 13-49.

MARIÑO SÁNCHEZ, M. A.; SIERRA RICARDO, L.; LYVA SOLER, C. La Formación del profesor general integral: una experiencia de las universidades pedagógicas de Cuba. **Anais do IV Congreso Internacional de Educación Superior** – La universidad por um mundo mejor – Havana – Cuba, 2004. (1 CD-rom)

MORAES, M. C. M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14. n. 1, pp.7-25, 2001.

RAMOS, M. *A* **pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã. 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.