

A Política de Expansão e os desafios da Educação Superior no Brasil

***ZAINKO, Maria Amélia Sabbag** – UFPR
maszainko@uol.com.br

Área Temática: Políticas Públicas e Gestão da Educação
Agência Financiadora: Observatório da Educação - Capes/INEP

Resumo

O presente texto busca trazer para o debate aspectos da política de expansão da educação superior colocados em prática no Governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva. A partir de um conjunto de dados disponíveis no Observatório da Educação, mais especificamente no projeto Políticas de Formação do Professor e a Qualidade da Educação Básica, em desenvolvimento no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, foi possível constatar que ainda estamos longe de cumprir as metas preconizadas pelo Plano Nacional de Educação uma vez que os dados do Censo da Educação Superior de 2007 apontam uma taxa de escolarização bruta de 21,6% de alunos na faixa etária de 18 a 24 anos e uma taxa líquida de 12,9%, quando a meta seria atingir a 30% de escolarização até o ano de 2011. O texto apresenta ainda as ações estratégicas que vem sendo desenvolvidas para minimizar os déficits e traz para o debate os desafios apresentados por estudiosos e dirigentes na Conferência Mundial de Educação Superior com especial ênfase no papel que a formação dos professores assume no momento em que o paradigma de educação superior aponta para a necessidade de ir além das palavras.

Palavras-chave: Educação Superior; Formação de Professores; Acesso e Expansão.

Introdução

A análise da política de expansão da educação superior no Brasil não pode deixar de considerar as metas traçadas no Plano Nacional de Educação – PNE que estabelecem os compromissos de matricular 30% da população da faixa etária apropriada, ou seja 18 a 24 anos, até 2011 e de ter 40% das matrículas em instituições de educação superior públicas.

Historicamente e em especial nas últimas quatro décadas, a educação superior no Brasil passou por duas fases de forte expansão. A primeira delas coincidiu exatamente com o período militar. De 1964 a 1980, o número de matrículas nesse nível de ensino aumentou quase dez vezes. Contraditoriamente, no período subsequente, de abertura política e redemocratização do país (1980-1995), o sistema apresentou um crescimento meramente vegetativo.

* Professora /pesquisadora do PPGE/UFPR, Pró-Reitora de Graduação da UFPR

Em 1980, havia 882 instituições de ensino superior no país. Em 1995, apenas 12 instituições tinham se agregado ao sistema, contabilizando um modesto crescimento de 1.36% no período (MACEDO, 2005, p. 3).

A segunda fase de forte expansão se iniciou a partir de 1996. Em uma década (1996-2007), segundo dados do Censo da Educação Superior 2007, outras 1387 novas escolas de nível superior foram criadas. O aumento do número de instituições desencadeou uma elevação do número de matrículas, que chegaram a 4.880.381 alunos matriculados em 2007. Porém esse crescimento se deu majoritariamente na educação superior privada de tal sorte de desse total 25,4% das matrículas são em instituições públicas e 74,6% em instituições privadas. O ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e com a criação dos Centros Universitários como uma nova forma de organização acadêmica, inaugurou uma nova fase da história da educação superior no Brasil. A partir desse ano, o sistema privado começou a se expandir numa velocidade inédita.

Temos hoje, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2007 um sistema em expansão com 89% das Instituições privadas e configuradas como de pequeno porte, sendo 8% de Universidades e 92% de outras organizações acadêmicas, o que define um sistema de educação superior diversificado, mas não universitário.

Apesar do setor público (rede municipal, estadual e federal) ter ampliado consideravelmente o número de matrículas a partir de 1996, a grande contribuição para a ampliação do sistema foi dada pela iniciativa privada. O esforço realizado pelas instituições federais para aumentar a oferta de vagas, a partir da segunda metade da década de 1990, ocorreu a despeito da falta de investimentos do Estado brasileiro na educação superior pública.

Com a proposta de fazer das metas do PNE uma realidade o Governo Lula vem realizando desde 2003 um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais e em 2007 deu início a um vigoroso processo de expansão, com a implantação de novas unidades acadêmicas, distribuídas por todo o território nacional, e a criação de novas universidades, dentre as quais destacam-se a UNILA (Universidade de integração latino-americana) a UNILAB (Universidade Luso- afro-brasileira) e a Universidade da Fronteira Sul. Denominado de REUNI, reestruturação das Universidades o programa de expansão em vigência em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, promoveu um

aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal. Por meio do REUNI o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade.

Com uma taxa de escolarização bruta de 21,6% da população na faixa etária de 18 a 24 anos e com uma taxa de escolarização líquida de 12,9% há muito ainda a ser feito para o alcance das metas do PNE.

Por isso, não obstante sua oportunidade e pertinência, a expansão do sistema público federal de educação superior deve estar associada a reestruturações acadêmicas e curriculares que proporcionem maior mobilidade estudantil, trajetórias de formação flexíveis, redução das taxas de evasão, utilização adequada dos recursos humanos e materiais colocados à disposição das universidades federais.

Este movimento visa consolidar e aperfeiçoar o sistema público de educação superior, com destaque para a revisão de currículos e projetos acadêmicos visando flexibilizar e melhorar a qualidade da educação superior, bem como proporcionar aos estudantes formação multi e interdisciplinares, humanista e o desenvolvimento do espírito crítico.

A Conferência Mundial de Educação Superior realizada em Paris no período 5 a 8 de julho de 2009 apontou como novo papel da Universidade na realidade atual o de estar comprometida com o desenvolvimento econômico, social e humano das sociedades.

‘Há muito a fazer e creio que a declaração final da CMES 2009 nos orienta a princípios e valores coerentes para enfrentar os desafios atuais, a partir da perspectiva de cooperação internacional solidária’ (CMES, CARVALHO, 2009)

A CMES 2009 enfatiza assim a necessidade de compartilhar os avanços, as experiências, programas e projetos reforçando a integração e promovendo a cooperação entre todos os países.

Presente a reunião o Ministro da Educação Fernando Haddad reforçou que “temos que impedir o progresso da tendência à privatização do ensino superior, mas sem excluir alianças com o setor privado, que deve também ser objeto de rigorosa avaliação”.

Os representantes da América Latina e Caribe se mantiveram unidos em defesa de princípios importantes para o futuro da educação superior no continente. Um desses princípios é o de considerar o ensino superior como um bem público e um direito humano fundamental.

Manifestando-se sobre o dever da educação pública ser financiada pelos Estados Nacionais e não pelo setor privado Fernando Haddad enfatizou:

“é claro que nossos países têm um contingente da população que não teriam acesso à educação se não fosse pela ação estatal. Imaginar que o setor privado pode agir como o Estado no sentido de expandir matrículas, inclusive através de empréstimos educativos não vai resolver o problema. O que vai resolver o problema é a expansão do investimento público na educação e a garantia do direito de cada cidadão ao ensino público e gratuito em todos os níveis.”(CMES, HADDAD,2009)

No plano dos desafios para o ensino superior na América Latina face a crise econômica mundial Axel Didriksson, Secretário de Educação da Cidade do México e coordenador da Cátedra da UNESCO "Universidade e Integração Regional", acredita que o primeiro impacto que deixou a atual crise econômica mundial é a redução do orçamento da educação. Por isso, exorta os governos a fazê-los "invioláveis".

“Infelizmente, crises econômicas têm como primeiro impacto negativo a redução nos orçamentos de instituições de ensino superior e do ensino em geral. Este é o primeiro pensamento que eu também sublinhei na conferência. Os Estados-Membros, perante a crise econômica, devem colocar o orçamento da educação dentro dos orçamentos invioláveis, como outros elementos que não correm o risco de corte orçamentário. Então, as considerações que fazemos como região de América Latina e Caribe, são recomendações às Nações Unidas, no sentido em que existam linhas de orientação para os governos que devem garantir e assegurar o financiamento público para a educação e o ensino superior”. (CMES,DIDRIKSSON,2009).

Já o Diretor de Ensino Superior da UNESCO, Georges Haddad, acredita que a instituição que ele representa deve servir como um "espelho da realidade" para ajudar os países a tomarem medidas concretas para melhorar as suas instituições de ensino superior.

Haddad, que falou durante a Segunda Conferência Mundial sobre Ensino Superior, também acredita que já se iniciou o caminho para um novo paradigma de ensino superior para equilibrar as iniciativas empresariais com um maior controle da

qualidade, equidade e responsabilidade.

Segundo ele estamos avançando para um novo tipo de instituição de ensino superior que terá uma dimensão empreendedora, mas também uma dimensão de serviço público com capacidade de desenvolvimento e inovação. E o papel da UNESCO é criar condições e na medida do possível, antecipar-se a este novo modelo que ainda não conhecemos. Especialmente porque depende de fatores humanos. A crise atual pode acontecer novamente. Essa é uma questão que temos que perguntar: como é que melhores universidades do mundo educaram profissionais que não foram capazes de antecipar essa crise?

È neste sentido que ganha destaque a formação de professores e assistimos a um regresso da questão ao centro das preocupações educativas, pois são eles os maiores responsáveis pela transformação demandada pela educação superior.

2. A formação dos professores: para além das palavras

O educador português Antonio Nóvoa ao discutir a formação de professores assegura que:

“ os professores reaparecem, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.”(NÓVOA, 2009)

Isto nos leva a refletir sobre a necessidade imediata da revisão da formação académica que se apresenta como um dos maiores desafios para a garantia da qualidade em uma universidade comprometida com a inclusão social e com a inovação. Neste sentido acrescenta-se às tradicionais funções universitárias de ensino, pesquisa e extensão a de incorporar nos projetos pedagógicos dos cursos a gestão do conhecimento como um desafio ao processo de aperfeiçoamento constante da formação inicial e continuada dos profissionais que as IES colocam a serviço da sociedade.

O conhecimento em ação uma das características do nosso tempo requer para a manutenção de um processo permanente de aperfeiçoamento a utilização de ferramentas que nos possibilitem estar em dia com as últimas descobertas e com a capacidade de transformar dados em informações úteis.

A formação de todos os profissionais deve estar atenta a essas novas demandas e a formação de professores em especial não pode prescindir dessa perspectiva de aperfeiçoamento constante. A sistemática atual da formação, no entanto, transforma isso

em um grande desafio. É preciso estar sintonizado com a necessidade de levar para os processos de formação dados da realidade e instrumentos eficazes de gerenciamento do conhecimento.

A Gestão do conhecimento significa organizar e sistematizar, em todos os pontos de contato internos e externos, a capacidade individual e coletiva de captar, gerar, criar, analisar, traduzir, transformar, modelar, armazenar, disseminar, implantar e gerenciar a informação, tanto interna como externa. Essa informação deve ser transformada efetivamente em conhecimento e distribuída, tornando-se acessível aos interessados.

A gestão do conhecimento na formação dos professores é, pois, um processo sistemático, articulado e intencional, de disseminação e apropriação de conhecimento, com o propósito de atingir a excelência da formação e por consequência a qualidade da educação.

Conforme o Relatório final da Conferência de Jomtien - 1990 “a qualidade da educação fundamental se baseia principalmente nos professores e no pessoal da educação em geral.” É, por isso que a formação inicial e continuada de professores tem papel primordial, nos processos de formação profissional. Desenvolvê-la adequadamente e otimizar suas contribuições é, pois desafio permanente.

A importância especial que tem a escola como ambiente social nos países em desenvolvimento, a escassez de espaços públicos de lazer, cultura e convivência social saudável para crianças e jovens faz recair sobre a escola, com grande frequência, a responsabilidade de ser a única referência positiva de sociabilidade e formação para esse grupo. Esse fato traz vantagens e desafios para as escolas. Cabe-nos, portanto, perguntar não só que escola nós queremos, mas o que fazer de modo a contribuir para que ela cumpra o seu papel. E, evidentemente que professor nós queremos para essa escola.

Não se trata aqui de fazer apologia à construção de um projeto único de formação, ignorando a diversidade e as especificidades de cada região, estado e comunidade. Ao contrário, o que se espera é que a escola, em cada local, assuma contornos próprios a partir do diálogo com a realidade em que está inserida. A autonomia da escola para construir o seu projeto político-pedagógico deve ser mais do que respeitada, estimulada. E os educadores são os responsáveis por elaborar e colocar em prática esse projeto.

Assumir tal responsabilidade implica também em exigir das instituições formadoras o repensar de seus processos de formação, atualizando-os e colocando-os

em sintonia com as exigências do desenvolvimento científico e tecnológico e com as demandas da sociedade, já que investir na formação de professores é essencial para que haja transformações na escola.

O processo formativo permanente dos professores que inclui tanto a formação inicial como sua continuidade ao longo de toda a vida do profissional, não é um fim em si mesmo, mas um meio de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

Em consequência, uma das prioridades, em qualquer projeto de reforma educacional, deve ser a formação e a consequente valorização dos professores da educação básica, o que teoricamente fica garantido com as diretrizes da proposta do Plano de Desenvolvimento Educacional - PDE, mas que passa necessariamente pela melhoria da qualidade da formação, em particular dos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.¹

No Brasil, o propósito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Art. 62), ao exigir que os professores da educação básica tenham formação de nível superior – embora admitindo o curso normal de nível médio, para a educação infantil e os quatro anos iniciais do ensino fundamental – é o de melhorar a qualidade da educação oferecida aos cidadãos brasileiros. A idéia de formação em nível superior é reforçada pelo artigo 87 da mesma Lei, segundo o qual cabe aos Municípios, aos Estados e à União realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância. A preocupação com a formação dos professores em nível superior manifesta-se, ainda, no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, que definiu, como meta para o decênio, contar com, pelo menos, 70% dos docentes em exercício na educação básica formados em nível de graduação.

Segundo Miranda e Salgado², não obstante as diversas iniciativas do MEC na formulação de políticas públicas no campo da educação presencial e não presencial destinadas à capacitação sistemática de professores, para atender às necessidades do País, ainda existe elevado número de pessoas com formação insuficiente³ atuando na educação básica, no Brasil.

¹ Por educação básica entende-se, aqui, o conjunto integrado por educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio, além de modalidades específicas, como a educação especial, a educação escolar indígena etc.

² Miranda, G e Salgado, M.U.C Proposta de Formação de Professores, Secretaria de Educação de Minas Gerais-Veredas, 2000.

³ Mesmo entre os profissionais que atuam no ensino médio brasileiro, cuja exigência de habilitação em curso superior é bem anterior à dos demais níveis da educação básica, é surpreendente perceber que há um contingente significativo de pessoas sem essa qualificação.

Isto sugere que há significativos espaços para os avanços no que tange à formação de professores.

Na esfera internacional, a utilização intensiva de recursos como os novos entornos pedagógicos baseados em web, videoconferências, teleconferências, “CDroms” e sistemas integrados de telefonia consolidam a geração de um novo modelo educativo de ensino aberto, no qual a interatividade dos professores, alunos e instituições constitui um novo paradigma.

O desenvolvimento de plataformas demandadas pelo uso de novas tecnologias consentâneas com o paradigma contemporâneo de educação para um mundo globalizado remete necessariamente para uma reflexão sobre os processos de Formação Inicial e Continuada de Professores.

Embora, como afirma Cury, 1997, se possa dizer, genericamente, que uma profissão se qualifica por tudo que se promova em favor dela é preciso distinguir a formação de outros processos com igual horizonte.

A qualificação é uma relação social que envolve o coletivo e a relação entre educação e trabalho. Como em toda profissão, essa relação possui uma dimensão formativa inicial: aquela que possibilita a uma categoria o exercício profissional. No caso dos docentes, a formação inicial completa em estabelecimentos regulares e credenciados é uma licença que, por sua vez, faz do seu portador, e só dele, alguém capaz de ingressar nas redes de educação escolar dos sistemas de ensino. Portanto, a qualificação implica uma formação sistemática, regular e regulamentada, que, quando obtida em estabelecimentos escolares reconhecidos, gera um diploma ao seu portador. Ela tem um caráter coletivo e institucional. (CURY, 1997).

Nesse sentido, importa não tratar sociedade e indivíduo como elementos antagônicos, mas sim como pólos de uma dialética maior. E não se deve “reificar” a qualificação na sua dimensão sócio-institucional dada pela formação inicial como se o professor ou a professora, ao longo da sua vida profissional, não construísse novos saberes, como se aquele saber atestado pelo diploma de conclusão do curso fosse suficiente para o pleno exercício profissional.

Por melhor e mais avançado que seja um curso de formação acadêmica, o professor, como qualquer profissional, não sai “pronto” da universidade, mas tem necessidade de complementar, aprimorar e atualizar seus conhecimentos, na prática. Na perspectiva da epistemologia contemporânea, a prática não constitui mero campo de

aplicação da teoria aprendida na universidade, pois o conhecimento se produz também na própria prática.

Assim, ainda conforme análise de Miranda e Salgado, formação inicial e continuada fazem parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão de educador e a própria escola. Ambas as dimensões - inicial e continuada – apoiam-se em princípios e pressupostos comuns, considerando o aluno/professor como sujeito, valorizando suas experiências pessoais e seus saberes da prática. Apoiam-se no trabalho coletivo e compartilhado, mas isso não exclui, ao contrário, exige o desenvolvimento e o compromisso individuais.

Além disso, no atual contexto de produção cada vez mais acelerada de conhecimentos científicos, não se pode esquecer a importância da atualização permanente, de forma a democratizar o acesso de todos os profissionais aos progressos do seu campo de trabalho.

Assim, tomar a formação inicial docente em si, com suas precariedades e virtudes, como fonte para analisar, criticar, elogiar, avaliar enfim a atuação dos docentes em exercício na educação básica é incorrer no erro lógico de tomar uma manifestação importante e significativa como se ela fosse o todo. Logicamente, qualquer avaliador sabe que a formação inicial é a condição e o meio mais próximo e direto para o exercício profissional em sala de aula. Portanto, ela deve ser a melhor possível e a mais adequada ao perfil dos estudantes de modo que o princípio do acesso e permanência na escola dos estudantes seja o mais universal e também o melhor.

Entretanto, há autores, como Tardif para os quais os saberes nascidos do fazer também têm de ser objeto de valorização sistemática, o que nem sempre acontece. O momento dessa valorização implica uma iniciativa que possibilite uma organização mais clara e mais sistemática que signifique um momento de retomada e de reflexão de experiências e questionamento de rotinas. A formação continuada permite, então, que o professor vá se apropriando como sujeito dos conhecimentos que ele mesmo gerou e que se torne um professor investigador que pode rever sua prática, atribuir-lhe novos significados e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atingem. Além disso, os desafios atuais do mundo contemporâneo implicam um conhecimento teórico-prático de uma sociedade em que a sala de aula se projeta, por exemplo pela rede mundial de computadores, para além das quatro paredes.

É preciso lembrar que formação inicial é sempre algo absolutamente indispensável, já que é a base de sustentação de um processo formativo continuado, capaz de articular essa formação inicial com as experiências profissionais, com os saberes advindos deste fazer e com os conhecimentos obtidos por cursos e programas presenciais ou virtuais.

Assim a formação docente para responder ao compromisso social de uma universidade que prima pela excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão não pode deixar de enfrentar as urgências próprias da sociedade atual (com seu formidável entorno tecnológico) e o inadiável resgate dos valores próprios do cidadão e da participação da educação escolar nestes desafios.

3. Considerações Finais

Analizamos as políticas de expansão vigentes com a clareza de que não obstante as várias ações estratégicas colocadas em prática pelo atual governo federal ainda estamos longe de alcançar as metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação. Neste sentido os esforços do Programa de Reestruturação das Universidades – REUNI e o atual Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR visam reduzir as dificuldades no cumprimento das metas e ao mesmo tempo respondem aos desafios de promover a expansão do acesso à educação superior, com a flexibilização dos modelos de formação vigentes, ao mesmo tempo que incentivam a elevação da qualidade e a avaliação numa universidade comprometida com o desenvolvimento humano e social.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A. V. & SILVA JR., C. (Org.) *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade* - 3 volumes. São Paulo: UNESP, 1996 (Seminários e Debates)

BRASIL/MEC/CNE. *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: 1996.

BRASIL/MEC. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior*. Brasília: 2000

BRASIL /MEC/ CNE. *Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em nível superior*. Brasília: 2001

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. UNESCO, Paris, 5-8 de julho de 2009. www.unesco.org . acesso em 20 de julho de 2009

CURY, C. R. J. Reforma Universitária na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, n.101, p.3-19. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, jul. 1997.

MICHELOTTO, Regina Maria. COELHO, Rúbia Helena. ZAINKO, Maria Amália Sabbag. A política de expansão da Educação Superior e a proposta de Reforma Universitária do governo Lula. **Educar em Revista**. n.28. Curitiba: Ed. UFPR, jul/dez, 2006.

MIRANDA, G. V. de. Sistemas Educacionais, uma experiência de Minas Gerais, In HINGEL, M. (Coord.) *LDB Reflexões e Caminhos*. CBEC: O Desafio da Educação Comunitária. Brasília: INDEC, 1997.

MOREIRA, A. F. B. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

NÓVOA, A. Para um estudo sócio-histórico e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*. (4), p.109-139. Porto Alegre: Panorâmica, 1991.

_____. Os professores: em busca de uma autonomia perdida?. In: *Ciências da Educação em Portugal - Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1991.

_____. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. & ESTRELA, A. (org.) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa, 1992.

_____. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

_____. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, (12): 5 -21, 1999.

_____. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. *Para uma Re-significação da Didática*. Ciências da Educação Pedagogia e Didática - uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In VII ENDIPE – ANAIS. Florianópolis: 1996.

_____. (org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997.

SALGADO, M. U. C. Um olhar sobre a formação inicial de professores em serviço. In: VÁRIOS AUTORES. *Um Olhar sobre a Escola*. Brasília: MEC/SEED, 2000. (Série de Estudos para Educação a Distância).

SAVIANI, D. Os Saberes Implicados na Formação do educador. In: BICUDO, M. A V. & SILVA JR. C. A (org.) *Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996 (Seminários e Debates).

TARDIFF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria da Educação*. Porto Alegre, nº 04, 1991.

UNESCO. Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. In: ANAIS DA CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR - Paris, 5 a 9 de novembro de 1998. Trad. Paris, UNESCO/CRUB, 1998.

ZAINKO, M.A.S. Gestão do conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores. EDUCERE, PUCPR, Curitiba, 2007, mimeo.