

## **OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

*Priscila de Andrade Barroso Peixoto* (UENF)  
[cilabarroso@yahoo.com.br](mailto:cilabarroso@yahoo.com.br)

*Dhienes Charla Ferreira Tinoco* (UENF)  
[dhienesch@hotmail.com](mailto:dhienesch@hotmail.com)

*Tatiane Almeida de Souza* (UENF)  
[tatianealmeidauenf@gmail.com](mailto:tatianealmeidauenf@gmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UENF)  
[elinafff@gmail.com](mailto:elinafff@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um estudo de alguns processos percorridos nas pesquisas em Educação sobre formação docente. Com base nas pesquisas de autores como Marli André (2010), António Nóvoa (2011), Bernardete Angelina Gatti (2014), analisamos de forma específica as contribuições nos avanços dos estudos científicos sobre formação de professores e de que forma as ações do governo vêm tratando a temática em sua legislação, planos e metas. Levamos em conta a necessidade de se pensar na formação oferecida a esses profissionais, visto que a representação social professor enquanto profissional é um ponto primordial na busca da qualidade da educação. A partir do levantamento das pesquisas em educação, foi possível notar o interesse de pesquisadores pelo tema da formação docente, crescimento da temática nas pesquisas científicas e uma transformação no enfoque das abordagens. Neste contexto, notamos a urgência de medidas legislativas que proporcionem aos educadores caminhos que possam valorizar o magistério, considerando sua importância social.

### **Palavras-chave:**

Formação de professores. Pesquisas em educação. Legislação brasileira.

### **1. Introdução**

Muitos são os problemas presentes na educação brasileira. As avaliações implantadas pelo governo nos apresentam números desanimadores e expõem a urgência de medidas práticas para a melhoria da qualidade do ensino. Neste quadro de deficiências, questões políticas também podem ser apontadas, mas certamente estamos tratando de um conjunto

de fatores que resultam muitas vezes na ineficiência da educação escolar.

Em um artigo publicado no *Jornal Letra A* pelo linguista Antônio Augusto Gomes Batista (2005) vemos a informação que de acordo com o Saeb, mais de 50% das crianças chegam à 4ª série sem desenvolver as habilidades básicas de leitura e de escrita; os índices de reprovação no primeiro ano do ensino fundamental, segundo o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), estão em torno de 40%.

De acordo com Antônio Augusto Gomes Batista, podemos supor que esse elevado percentual se deve a não alfabetização das crianças. Ele acrescenta, afirmando que devemos reconhecer que existem dificuldades motivadas por diversos fatores individuais ou sociais, mas há a necessidade de admitir que por vezes as dificuldades de fazer com que os alunos aprendam são antes dificuldades dos professores e dos centros de formação em geral. Reconhecer e refletir sobre nossas próprias dificuldades é um significativo ponto de partida para a melhoria do ensino.

Assim, podemos afirmar que a formação de professores constitui um tema central no meio acadêmico, sendo uma lacuna primordial no que diz respeito às práticas pedagógicas a sua eficácia, bem como o estabelecimento de novas pesquisas e perspectivas que apontem o aperfeiçoamento docente desde o início do processo de formação.

Com base em uma perspectiva histórica sobre a organização do sistema de formação de professores, observamos que a sociedade passa por constantes modificações ao longo do tempo, exigindo assim não somente o estabelecimento de um sistema de ensino, mas, juntamente, a necessidade de avanços e adaptações da escola frente às transformações políticas, econômicas e sociais.

Neste trabalho, a partir de um levantamento das pesquisas em educação foi possível observar que a temática vem se tornando cada vez mais presente no meio acadêmico científico. Ao mesmo tempo, percebemos também uma transformação no enfoque das pesquisas, onde o docente, enquanto profissional, vem ganhando espaço ao ser convidado a expor sua formação e sua práxis no contexto científico.

## **2. *Abordagem histórica sobre a formação docente na legislação brasileira***

Numa perspectiva histórica, podemos considerar o período que

abrange de 1890 até 1930, quando ocorreu a Reforma Francisco Campos, como o início do processo mais amplo de regulamentação do sistema de ensino no âmbito nacional. Sob um ideário pedagógico renovador, neste momento pode-se observar reformas e perspectivas que deixaram um importante legado para a organização da educação ao longo do século XX.

No século XX, em síntese que o processo de evolução da situação educacional no Brasil ocorreu em três fases. A primeira corresponde ao período de 1930 a 1937, marcada por lutas e reformas ideológicas cultivadas por Francisco Campos. Em 1931 a Reforma Francisco Campos trouxe significativas contribuições para o ensino secundário, ensino superior e ensino comercial.

Durante esse período, no ano de 1932 um grupo de 26 intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho criam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Em Otaíza de Oliveira Romanelli (2010, p. 145) vemos que o Manifesto sugere em que deve constituir a ação do Estado, defendendo a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação.

Em relação ao magistério, o Decreto nº 3 810, de 19 de março de 1932 que criou e instalou no mesmo ano, no Distrito Federal, a Escola de Professores, representou a primeira iniciativa no país para “promover a formação do magistério em níveis de estudos superiores ou universitários”.

A segunda fase, marcada pelo contexto da formação de professores excepcionalmente técnica e instrumental, formava bacharéis denominados “técnicos em educação”. Em 1939, foi constituído o curso de Pedagogia, classificado como “Ciências da Educação”. Nesta fase em que o país vivia sob o regime autoritário do Estado Novo, também foram decretadas as Leis Orgânicas do Ensino e ocorreu a criação do sistema “S” de ensino (SENAI e SENAC).

Em abril de 1939, o Decreto Lei nº 1 190 dispõe sobre a formação do professor secundário no curso de pedagogia, formando bacharéis graduados em cursos de duração de 3 anos com o título de técnico em educação e licenciado com mais 1 ano de estudos, com habilitação para o magistério nas escolas normais.

Na terceira fase correspondente ao período de 1942 a 1946, foram traçadas as perspectivas para o sistema educacional pelas Diretrizes e Ba-

ses da Educação Nacional a Lei Orgânica nº 8.829/46, a qual compõe o conjunto de leis da Reforma Capanema, em que foram reformulados ensino primário, secundário, comercial, industrial e o normal, qualificando mão de obra para atender demandas do mercado de trabalho.

Em seu artigo 34 estabelecia que a formação do corpo docente para atuar no ensino primário se ofereceria da seguinte maneira:

O magistério só pode ser exercido por brasileiros, maiores de dezoito anos, em boas condições de saúde física e mental, e que hajam recebido preparação conveniente em cursos apropriados, ou prestados exame de habilitação, na forma da lei.

Em 1962, o curso de Pedagogia passa a formar bacharéis e licenciados. Nesse sentido, Pimenta (2009, p. 32) afirma que:

O pedagogo passa a ser um professor para diferentes disciplinas dos então cursos Ginásial e Normal. O currículo de pedagogia compunha-se de disciplinas das ciências da educação, das didáticas e da administração escolar [...] A partir dos anos 60, o país passou a contar com a expressiva rede pública de ensino, provocando um desenvolvimento da ciência pedagógica e da psicologia educacional, além das pesquisas em sociologia escolar.

No ano de 1968 a Lei nº 5540 tratou da reforma do ensino superior. Com base em seus dispositivos foram criadas as faculdades de educação e reformulado o curso de pedagogia. A referida lei, entre outras providências, buscava organizar o funcionamento do ensino superior e articulá-lo com a escola média.

Em 1996, foi promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, conhecida como Lei Darcy Ribeiro, composta por 92 artigos. Essa lei determinou as normas educacionais com parâmetros e caminhos para a educação no país, e refletia os anseios da Lei Orgânica nº 8.829/46 no que diz respeito à formação de professores para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, se preocupando com uma preparação apropriada já que anteriormente à referida lei não eram específicos os critérios para essa formação.

Vemos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, artigo 62 a seguinte determinação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Neste mesmo ano, é aprovada a Lei nº 9.424 que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério – FUNDEF.

Em 2009, a Lei nº 12.014, altera o artigo 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação, passando a vigorar a seguinte redação:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A mesma Lei nº 9.394/96, em seus artigos 62 e 63, assim determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Apesar dos progressos, é preciso lembrar que a situação educacional do país ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à qualidade da educação básica. Vemos em Vasconcelos (2012, p. 15) que, de acordo com o Censo Escolar de 2009, o Brasil ainda conta com 636.800 professores, hoje em exercício nas escolas públicas ou particulares do país, que não têm a formação mínima necessária para o exercício profissional do magistério, na educação básica: 12.480 docentes cursaram apenas o ensino fundamental e 624.320, somente o ensino médio regular. Portanto, 12.480 professores ainda exercem o magistério tendo apenas o ensino fundamental como escolaridade e lecionando, majoritariamente, para as primeiras séries do ensino fundamental, ou seja, para as séries de alfabetização.

De acordo com Libâneo (*apud* GATTI, 2013, p. 12)

[...] um curso de licenciatura para professores dos anos iniciais do ensino fundamental necessita prover o domínio dos saberes disciplinares a serem ensinados, a apropriação de metodologias, procedimentos e modos de ação, em função do trabalho na escola, e uma visão dos contextos em que se dá o ensino, para assegurar um ensino de qualidade.

Assim, temos que o trabalho dos professores deve consistir na busca pela real aprendizagem, através de um ensino dirigido intencionalmente à promoção de mudanças qualitativas no desenvolvimento do aluno.

A compreensão da necessidade de discutir questões relacionadas ao percurso formativo do professor desde o início nos aponta que, mais do que alguém completamente pronto, a profissão docente requer a disponibilidade de quem se mostra preparado para se aperfeiçoar a cada dia. Ressaltando o caráter investigativo da profissão docente vemos em Carlos Marcelo García (1999 *apud* SILVA, 2013, p. 56) que a formação de professores é

[...] uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições que devem reverter na melhoria da qualidade de educação oferecida às crianças.

Sob essa perspectiva observamos que para a construção e interação dos conhecimentos teoria e prática devem dialogar, sendo a reflexão da prática também um elemento essencial na busca pela eficácia da educação.

Libâneo (*apud* GATTI, 2013, p. 12) nos aponta que a prática docente repercute intensamente no desenvolvimento, na aprendizagem e na motivação dos alunos. Segundo ele, é evidente que o professor tem, efetivamente, um papel decisivo para o sucesso escolar, que se expressa em sua capacidade de ampliar e de promover o desenvolvimento mental dos alunos.

Diante da complexidade do trabalho docente, que exige a apreensão de vários saberes, destacamos a formação continuada como um caminho para atender aos desafios exigidos pela sociedade, onde o conhecimento deve estar em permanente processo de construção/reconstrução e revisão/ revalidação.

Nesse sentido, Mello (2002 *apud* SILVA, 2013, p. 59) chama a atenção para o fato de essa formação exigir o desenvolvimento de relações pedagógicas mais amplas e específicas no âmbito da educação escolar, incluindo nesse processo a efetivação dos direitos ao exercício da cidadania e à inclusão social de todos os que frequentam a escola, fazendo valer nela, pelo domínio integrado de conhecimentos e práticas, os direitos de inserção qualificada.

Em Laranjeira (1999 *apud* SILVA, 2013, p. 58), vemos que essa prática deve ser constante,

[...] não é, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional do professor.

Assim, essa formação deve buscar a continuidade a fim de sintetizar o processo de construção de novos conhecimentos, não devendo ser buscada apenas diante de interesses específicos e pontuais.

Vemos em Francisco Imbernón (2010, p. 14) que

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente.

Desta forma, destacamos que o ambiente escolar deve ser recepti-

vo às particularidades de cada indivíduo, e ao mesmo tempo deve estar repleto de oportunidades rumo ao conhecimento, preparado para lidar com os enfrentamentos que podem comprometer a ação educativa, sejam eles de origem social ou patológica, reconhecendo os percalços que possam aparecer no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Bernardete Angelina Gatti (2013, p. 106)

Ao pensar a prática pedagógica como núcleo da formação de professores, não se pode, pois, deixar de levar em conta os múltiplos fatores a considerar na constituição dessa prática: fatores teórico-socioculturais bem como o sentido das ações nessas dimensões.

Para tanto, o professor deve estar consciente do seu papel formador, buscando alternativas de aprimorar sua prática através de uma formação continuada, comprometida com as necessidades do educando, pois havemos de reconhecer que muitas vezes o professor não está preparado para essas situações, e assim, acaba por não atender à natureza das dificuldades existentes, quanto mais identificar os fatores que as produzem de fato.

### **3. A formação de professores nas pesquisas em Educação**

A formação de professores constitui um tema central no meio acadêmico, sendo alvo de diversos estudos e pesquisas sobre sua trajetória e possibilidades pedagógicas. Neste cenário, a abordagem do exercício da docência é assunto recorrente, apresentado principalmente quando o objetivo é medir os resultados que buscam mensurar a qualidade da educação oferecida nos variados níveis de escolaridade.

Neste capítulo buscamos discutir algumas considerações sobre concepções da formação destes profissionais, apresentando também uma trajetória da legislação que regulamenta os profissionais de educação e políticas públicas na voltadas à formação e valorização dos professores.

A insatisfação com a qualidade da educação, principalmente nas escolas públicas, nos últimos anos, passou a incluir uma crítica aos cursos e aos processos de formação de professores. Neste contexto o tema “formação de professores” vem ocupando grande espaço nos meios de comunicação, onde em diversas situações os professores são descritos por não estarem bem formados ou capacitados para atuarem nas suas profissões. Vemos em Ivani Catarina Arantes Fazenda (1998) que essa preocupação é justificada pela grande importância social desse profissional.

Conforme ressalta a autora: "Na sociedade contemporânea, cada vez se torna mais necessário o trabalho do professor como mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, o que concorre à superação do fracasso e das desigualdades escolares". (FAZENDA, 1998, p. 161)

Mediante a importância dessa profissão para todos os que dela dependem, ressalta-se que as preocupações com os professores não devem permear apenas no que diz respeito à sua formação inicial, mas o cuidado deve se estender por toda a vida profissional.

Sendo assim, é importante lembrar que a valorização das formações inicial e continuada, além do conhecimento específico do curso de opção e da formação geral ligada aos valores de cidadania, deve também observar aspectos ligados à construção de identidades docente e considerar a produção de pesquisas a serviço da reflexão e da constituição de suas identidades.

Vemos em Francisco Imbernón (2009, p. 72-73) que a história do professorado e de sua formação é uma história de dependência e subsídio. Segundo o autor podemos comprovar isso vendo o currículo fechado, a submissão hierárquica, o conceito de semiprofissional, os experts que ditam as normas e os saberes profissionais dados. Uma profissão sem reconhecimento de identidade, embora essa identidade sempre exista, mesmo sem ser reconhecida.

Como afirma Melucci (1996 *apud* IMBERNÓN, 2009, p. 74), "A identidade pode ser negociada porque existem sujeitos de ação que não se definem objetivamente ou externamente, mas que são eles mesmos os que possuem a capacidade de produzir e definir o significado do que fazem". Neste contexto, a definição e o conhecimento dessa identidade docente são imprescindíveis para o apoderamento do professor enquanto profissional.

António Nóvoa (2011, p. 23) destaca a necessidade do investimento na construção do trabalho coletivo como suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional dando visibilidade ao profissional professor, se aproximando dos desejos desses praticantes e da realidade escolar, dos problemas sentidos por eles, despertando no professor um sentimento de pertencimento dessa identidade profissional.

É importante pontuar, que essa definição de identidade docente permite questionar muitas coisas, como, por exemplo, a dificuldade de

determinar uma etapa na qual o professor se forma e outra onde está na prática educativa. Temos isto bem exemplificado na abordagem do António Nóvoa, onde o autor afirma que não é possível formar um professor, pois o professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1997, p. 28)

Outros entendem que o foco da formação docente deve estar nos processos de aprendizagem da docência, considerando aspectos ligados à formação inicial da docência (MIZUKAMI et al., 2002, *apud* ANDRÉ, 2010). Francisco Imbernón (2002) traz outra abordagem, definindo a formação docente consiste como um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Com bases nas concepções apresentadas, vemos que a formação e o trabalho docente devem ser discutidos em sua pluralidade de dimensões identitárias, uma vez que engloba não somente o campo profissional propriamente dito, bem como aspectos ligados à vida familiar e às relações sociais, considerando o professor como indivíduo, cidadão e profissional. Para tanto é imprescindível a articulação das dimensões da identidade, formação e profissionalização docente.

Neste contexto, Francisco Imbernón (2009) defende uma reestruturação docente, a qual dependeria de uma reestruturação moral, intelectual e profissional do professorado, com objetivo de ressituar o professor para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentando o seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social. O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance em sua identidade.

Com base em suas pesquisas, Marli André (2010) aponta que, no último decênio, autores como António Nóvoa (2008), Francisco Imbernón (2009) e Carlos Marcelo García (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Carlos Marcelo García (2009 *apud* ANDRÉ, 2010, p. 175) porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

#### 4. Conclusão

No presente estudo buscamos evidenciar de que forma a legislação brasileira define e ampara os profissionais da educação tanto em seus documentos como nas políticas públicas da área. Além disso, apresentamos perspectivas trazidas a partir de um levantamento das pesquisas científicas sobre formação de professores, a fim de apresentar um delineamento da questão no cenário acadêmico brasileiro. Neste trabalho foi possível observar o notável interesse dos pesquisadores por esta temática, destacando-se a variedade de aspectos a serem considerados quando propomos a discutir a formação docente.

Segundo Carlos Marcelo García (1999 *apud* SILVA, 2013, p. 56), ao falar de carreira docente é preciso reconhecer que os professores, do ponto de vista do 'aprender a ensinar', passam por diferentes etapas, representadas pelas exigências pessoais, profissionais e organizacionais, sendo imprescindível a investigação da prática dos profissionais de educação e das instituições educativas.

Assim, percebemos a importância de repensar a formação e valorização oferecida a estes profissionais, refletindo também as práticas existentes no processo de ensino-aprendizagem, compreendendo que esse aperfeiçoamento profissional encontra um viés tanto na formação oferecida nos cursos de graduação, quanto na consciência do professor enquanto profissional crítico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Dificuldades de aprendizagem? *Jornal Letra A: O Jornal do Alfabetizador*, Belo Horizonte, ano 1, n. 2, p. 2, jun./jul.2005. Disponível em: <[http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005\\_JLA02.pdf](http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/JLA/2005_JLA02.pdf)>.

BRASIL, Congresso Nacional. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* – LDB nº 9394/96 – Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10-

07-2013.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 1998.

GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: UNESP, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Trad.: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, António. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 36. ed. Petrópolis: Vozes. 2010.

SILVA, Ana Maria M. A formação centrada na escola como estratégia institucional. In: GATTI, Bernardete Angelina et al. (Orgs.). *Por uma política nacional de formação de professores*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2013.

\_\_\_\_\_. *O regresso dos professores*. Pinhais: Melo. 2011.