

[232]

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO BRASIL: SIGNIFICAÇÕES DE UM DISCURSO

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha¹ e Preciosa Fernandes²

¹ Dep. de Educação-UEPB/URI/Dout. Sanduiche FPCEUP/Bolsista Capes proc. 6750/10-9, Campina Grande

² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

[Resumo] Este trabalho discute a política de formação inicial docente no Brasil. Nosso objeto de estudo é o Curso de Pedagogia em Regime Especial da UEPB, na modalidade em serviço, entendido como formação superior de baixa qualidade científica. Ainda que reconheçamos limitações, consideramos que tal experiência provoca mudanças na vida daqueles que a acessam. Baseando-nos na teoria do discurso de Laclau (2005), no estereótipo de Bhabha (2008) e no ciclo de políticas de Ball (1994), entrevistamos professores egressos, investigando sentidos e significados atribuídos por estes ao curso e os desdobramentos possíveis após sua conclusão.

[Palavras-chaves] Formação inicial em serviço – Política – Significação.

1. Introdução

Falar em educação no Brasil implica considerar uma gama de elementos que compõem esse cenário, tais como política, cultura e economia. Implica também pensar na intensidade de produção de políticas que visa ao atendimento de demandas reivindicadas por grupos diversos. Demandas plurais nem sempre convergentes entre si e, por vezes, até mesmo contraditórias. Implica, ainda, refletir sobre os mais variados projetos e programas organizados na tentativa de apresentar senão soluções ao menos alternativas para administrar a educação, seja a nível nacional, estadual ou municipal. Ampliar o acesso e oferecer uma educação de qualidade parece ser o anseio de países que ainda mantêm um percentual de sua população com um nível precário de instrução escolar.

Nesse cenário, os professores têm sido culpabilizados pela má qualidade da educação oferecida no país. Desde os anos 1990, período ainda de redemocratização, o Brasil vem promovendo, num processo que se pode dizer intenso, a implementação de programas e/ou cursos de formação inicial e continuada de professores, em serviço, a nível médio e superior, que tem como público alvo professores que atuam nas redes públicas (estadual e municipal) de ensino no país. A

iniciativa encontra justificativa oficial e sobre ela têm sido produzidos estudos que apontam para uma baixa qualidade na educação oferecida, bem como a profissionalização precária do quadro de professores.

Um levantamento estatístico do nível de formação docente, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), envolveu todas as regiões do país, as áreas urbana e rural, instituições públicas e privadas de ensino da educação básica, inclusive a educação de jovens e adultos e o ensino técnico profissionalizante. Os dados encontrados mostram que os professores brasileiros, em 1988, possuíam as seguintes formações:

Ensino Fundamental incompleto	– 65.968
Ensino fundamental completo	- 80.119
Ensino Médio Completo	- 916.791
Ensino Superior	- 1.066.396
Total	- 2.129.274

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística 1996¹.

Estes dados incluem áreas disciplinares do conhecimento², onde a formação específica é também precária. De acordo com esse diagnóstico, é no exercício dos primeiros anos do ensino fundamental que os professores leigos atuam mais frequentemente. Conforme o relatório enviado para a Organização das Nações

1 - Os dados apresentados nessa sinopse, utilizados no Plano Nacional de Educação, referem-se ao exercício da função docente e não ao número de professores em exercício, sendo assim, deve-se estar atento ao fato de que muitos profissionais desenvolvem sua função em mais de uma instituição de ensino e ainda numa mesma instituição em horários diferenciados.

2 - As disciplinas escolares Química, Física e Matemática foram apresentadas como aquelas nas quais a carência de professores especialistas (com formação na área específica) se fazia mais presente.

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - (MEC, 2004), esses professores são “mal formados”, e apontados como responsáveis pelos índices negativos da educação no país, nomeadamente pela evasão, retenção escolar, déficits de leitura e escrita e ainda pela não preparação do “povo” para o mercado de trabalho e até mesmo para a vida. Nesta comunicação, é nossa intenção problematizar discursos relativos à formação de professores na modalidade em serviço, no Brasil, e explicitar sentidos que lhe são atribuídos por quem a vivenciou, coletados através de entrevistas que realizamos.

2. Olhares sobre a política de formação de professores em serviço no Brasil

A política de formação de professores em serviço foi implementada no Brasil a partir da Lei 9394/96³, com a perspectiva de profissionalizar os professores num período de 10 anos – a chamada década da educação, 1997-2007. A meta proposta não foi alcançada, de forma que o governo federal ampliou esse prazo indefinidamente.

Ainda que a proposta de formar professores numa modalidade em serviço tenha sido pensada para suprir uma demanda emergencial, não foi bem recebida por algumas entidades representativas de professores a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que desde a sua criação, nos anos 1990, tem envidado esforços por uma sólida formação teórica. Há ainda o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições do Ensino Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e outros órgãos que têm um histórico de luta pela profissionalização do professor, por cursos de formação (oferecidos por universidades), que tivessem como princípio uma “base comum nacional”, instrumento que garantiria um mínimo de igualdade de condições de formação em todo o país. Contrariamente às reivindicações, principalmente da ANFOPE, a formação de professores no Brasil foi impulsionada a partir da expansão dos institutos

superiores de educação e dos cursos normais superiores. Apesar de estas instituições representarem instrumentos a serviço da reforma educacional, objetivando melhoria na qualificação do quadro docente, esse movimento é acusado de provocar a retirada dos cursos de formação de professores para os primeiros anos do ensino fundamental e para a educação infantil do curso de pedagogia oferecido pelas universidades. E ainda, mesmo quando oferecido pelas universidades, são criticados porque os candidatos participam de uma seleção específica e, em muitos casos, as aulas acontecem em outros espaços, que nem sempre apresentam a mesma estrutura que o ambiente universitário.

Esse é o caso do Curso de Pedagogia em Regime Especial oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), que teve início em 2001 e formou um número superior a 3.400 professores na Paraíba. Esse curso atendeu a 82 municípios paraibanos. As aulas aconteciam aos sábados em prédios escolares cedidos pelas prefeituras locais. Essa mesma situação foi vivenciada por outras universidades em outros estados brasileiros. Por ser em serviço, essa modalidade aproveitava a prática pedagógica do professor no computo da carga horária geral do curso, característica que reduzia o tempo de formação de 04 anos para 02 anos, inicialmente, e depois esse tempo foi se estendendo para 02,5 e 03 anos.

Essa estruturação foi alvo de críticas por parte de instituições representativas da categoria docente, da academia e, por vezes, da comunidade local que recebia os cursos. Autoras como Aguiar, et al, 2006; Maués, 2003; Kuenzer, 2007; Freitas, 2002; Scheibe, 2006; entre outras e outros que versam sobre políticas públicas e/ou formação inicial de professores em serviço enfatizam o seu caráter aligeirado, o vestibular, realizado de forma especial e restrito a um público específico, ao aproveitamento da prática pedagógica, enfim, as críticas são dirigidas às especificidades da modalidade em que os cursos acontecem, apresentam uma crítica centrada no estado e a política é compreendida como uma estratégia de sentido único, hierarquizada. Para além dessas autoras, dialogamos também com

Lopes e Macedo, 2010; Macedo, 2006a que apresentam outro posicionamento acerca de políticas educacionais, visto que, mesmo considerando o estado, o mercado e a economia, tentam afastar-se de uma visão estadocêntrica e tentam, na medida do possível, contemplar a co-participação de outras instâncias da sociedade.

Ao discutir essa temática, autores como Santos e Santana (2008) e Silva Jr. (2003), o fazem na perspectiva de apontar que o avanço do processo educacional no Brasil, impõe-se como uma necessidade que se apresenta desde sempre e, principalmente agora, dado o atual momento histórico e social, o avanço de informações, conhecimentos e tecnologias. Entretanto, a política de formação inicial de professores em serviço não é compreendida como uma estratégia capaz de garantir qualidade à formação. Nessa mesma linha de pensamento Freitas (2002) diz que a Reforma Educacional apresenta dois movimentos contraditórios entre si: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação que tem nos Referenciais Curriculares para Formação de Professores sua expressão mais perceptível. Tal como outros estudiosos, esta autora discute os (des)caminhos das políticas de formação de professores, principalmente a partir da Reforma da Educação brasileira. Tanto a educação como a formação docente são apresentadas como “campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais” (p. 138). Essa subordinação teria como objetivo adequar os países às transformações no campo da reestruturação produtiva, ao modelo de acumulação flexível, à internacionalização do capital e à exigência de competências com base na microeletrônica.

Os cursos seriam pautados em competências e habilidades, no saber fazer, mas também na versatilidade e dinamicidade desse saber, abrindo flanco, ou “oferecendo oportunidade” para a formação de um profissional capaz de desenvolver e se adequar

3 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

a diferentes tipos e ambientes de trabalho. À medida que a especialidade é substituída por uma formação ampla, mas precária, uma vez que forma trabalhadores “cujas competências são facilmente encontradas no mercado de trabalho e por toda a sorte de trabalhadores temporários, subcontratados, que apresentam baixa qualificação e alta rotatividade” (Idem, p. 1164), não pode se denotar avanço, pois representa uma estratégia diferente de manutenção social. Trata-se de uma lógica que acentua as “dimensões técnico- profissionalizantes em detrimento de uma formação mais orgânica do cidadão trabalhador” (Scheibe, 2006, p. 201).

Certamente que estas são críticas precedentes, principalmente por serem elementos constituintes da identidade profissional. Contudo, não são os únicos, sobretudo se considerarmos que a identidade já não mais é vista como fixa e que a sua constituição se dá num sempre vir a ser. Nas palavras de Hall (2005)

À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (p. 13).

A identidade, portanto, torna-se uma “celebração móvel” (p. 13), que carece de suplemento, uma completude nunca completa, plena, cheia no seu vazio. Assim, a identidade é compreendida como um híbrido cultural, construída em processos contínuos de interação com o outro, com os discursos falados e escritos do outro. Uma construção sempre contingencial, que tem na falta o seu elemento constitutivo. Aqui defendemos que os professores que acessam os cursos em serviço adquirem um capital cultural proveniente das teorias estudadas, das discussões e reflexões acerca das práticas pretendidas, além de eles mesmos contribuírem no e com o próprio processo de formação, visto que interferem na execução dessa política. De forma que não seria profícuo acreditar que os professores, chamados leigos, ficariam passivos frente ao seu próprio processo de formação, que não pudessem ir além daquilo que o programa lhes oferece, que não pudessem adensar seu capital cultural ou que esse adensamento

seria insignificante para o exercício da profissão. Adotar esse posicionamento seria acreditar que a identidade estaria pré-dada, que haveria uma ideologia de fixidez na construção da alteridade, um modo paradoxal de representação que conotaria desordem, degeneração, repetição, imutabilidade na promoção de um estereótipo (Bhabha, 2008). A tentativa de fixação desse estereótipo é que temos percebido nos discursos estudados.

Nesse trajeto de fixação é necessário que os professores, denominados leigos, através do discurso, sejam sempre ratificados num processo ambivalente que pressupõe a fixação por meio da produção de um efeito de verdade que precisa estar sempre em xeque, sempre sendo testado, comprovado, reproduzido para garantir a sua eficácia. O reconhecimento da diferença assim, esbarra na fixação do estereótipo, repetição que descaracteriza o outro na sua legitimidade de outro, de diferente do mesmo. Um processo que busca fixação pelo estabelecimento de hierarquias, de posições que garantam status de superioridade e inferioridade, de marginalização daquele que ocupa o espaço da diferença (MACEDO, 2006b).

2.1 O referencial de que partimos

Entendemos que o discurso de atribuir aos professores a responsabilidade da qualidade da educação funciona como um exercício de tentar fixar significados a estes sujeitos, de forma a contribuir para a sua estigmatização ou estereotipia. Assim, podemos dizer que é uma estratégia no processo de identificação de cunho negativo - uma vez que estes são responsabilizados pelas metas e objetivos não alcançados-, mas também contribui para a reivindicação de políticas públicas que tenham como objetivo atender as necessidades que se colocam. Os alunos desses professores também são estigmatizados, pois são apontados como incapazes de concluir o ensino fundamental, as justificativas para isso variam entre as limitações desses alunos frente ao saber sistematizado e o despreparo, descaso ou desconhecimento de conteúdos e metodologias adequadas, convidativas ou motivadoras por parte do professor. Frente a isso, o resultado parece ser, portanto, a formação de alunos inaptos para o exercício do trabalho numa sociedade

de acumulação flexível, alunos despreparados não detentores das habilidades e competências necessárias no mercado.

Esse cenário suscitou discussões e também perspectivas de mudanças a serem implementadas na área educacional através do movimento denominado Reforma da Educação, um ponto em torno qual expectativas diversas, provenientes de grupos e entidades diferentes se aglutinaram em prol de reivindicações, principalmente pela tão propalada qualidade na educação. Na busca de compreender a demanda em torno do significante qualidade, lanço mão do conceito laclauiano de significante flutuante/vazio, um nome ou um ponto capaz de gerar em torno de si uma formação discursiva, que não remete a uma identidade ou significação com conteúdo próprio, positivado, um significante que comporta inúmeras e variadas significações, posto não possuir um significado fixo, mas cambiante entre os elos da cadeia discursiva. Laclau (2005) chama atenção para o aparente excesso de sentido que o significante flutuante pode apresentar e, em contra partida, o esvaziamento de sentido do significante vazio. Contudo, ser flutuante é condição para o esvaziamento do significante, consequentemente, o flutuamento do significante requer, necessariamente, uma tendência ao esvaziamento.

Um significante flutuante, um nome para o qual convergem os desideratos de uma população insatisfeita, no caso a insatisfação de que tratamos teve como foco a má qualidade da educação oferecida. Nomes como cidadania, democracia, autonomia, liberdade, direitos, ensino de qualidade, entre outros, configuram entre os sentidos, senão atribuídos, ao menos esperados como resultantes de um processo de melhor qualidade na educação e a formação de professores é apontada como estratégia para o seu alcance.

A partir de uma demanda superior a um milhão de professores sem licenciatura, grau de escolaridade que habilita para o exercício da função docente, são organizadas propostas de políticas de formação para esses profissionais já em exercício. Tal como Ball (1994), compreendemos que uma política pública não pode ser analisada de forma isolada, mas na arena geral da política social. Isso significa considerar outros contextos, implica em dar atenção ao

cenário da globalização e às exigências de um mundo em constante movimento, às atribuições delegadas à educação pelo governo, pelo mercado e por discursos variados que circulam nacional e internacionalmente; convém considerar também o papel e a abrangência (global, regional) de organismos internacionais na produção das políticas, todavia sem descuidar do local.

No ponto seguinte tentamos perceber a tentativa de construção do estereótipo, mas também as estratégias de enfrentamento e os efeitos que o curso de formação em serviço propiciou na vida profissional e pessoal dos professores que o acessaram.

3. O caso do Curso de Pedagogia em Serviço da Universidade Estadual da Paraíba

O Curso de Pedagogia em Regime Especial, ou em Serviço, da UEPB foi oferecido em 82 municípios paraibanos. Dentre estes, selecionamos três municípios como campo de pesquisa: Queimadas, Santa Cecília e Soledade. A seleção dos referidos municípios aconteceu em virtude de suas peculiaridades. Queimadas e Santa Cecília foram municípios pioneiros na recepção desse curso. Tiveram duas turmas de professores cursistas. Queimadas teve uma primeira em 2002 e outra em 2003. O município dista a apenas 16 km de Campina Grande (sede da UEPB). Santa Cecília também, teve uma primeira em 2002 e outra em 2005. Situa-se a 122 km de Campina Grande e liga-se a outras localidades por estradas vicinais. Já Soledade, localizado a 60 km teve uma única turma em 2005. Tanto Soledade quanto Queimadas ficam às margens de rodovias federais, o que facilita consideravelmente o acesso. Apesar de serem municípios diferentes e guardarem características peculiares entre si, não pretendemos desenvolver uma análise comparativa.

Nesse estudo entrevistamos 39 professores desses municípios. A seleção de pessoas entrevistadas foi feita por adesão. Fizemos contato com o maior número de professores possível até o momento. Aqueles que aceitaram participar, passaram a fazer parte da nossa amostra.

Para a confecção do nosso roteiro de entrevista tomamos como referência o método de ciclo de políticas de Stephen

Ball. Assim, tentamos contemplar os cinco contextos: influência, produção de texto, prática, resultados e efeitos e estratégias. Contudo, ressaltamos os contextos de influência, prática e resultados e efeitos, visto que o nosso objetivo era perceber a construção da estereotipia do professor em serviço, as suas estratégias de enfrentamento e os efeitos proporcionados pelo curso na vida dos mesmos.

Após transcritas, exercitamos a organização das informações dentro de um quadro que contemplasse principalmente os três contextos mais enfocados. Elegemos categorias cujos significados apareciam mais constantemente no discurso dos professores entrevistados. O estereótipo funcionou como analisador, uma vez que perpassa todos os discursos e é um significante central para o nosso trabalho. Para preservar a identificação dos entrevistados utilizamos nomes de flores variadas.

Apesar de desenvolvermos uma pesquisa em busca de efeitos proporcionados pelo curso no exercício da docência de professores e também na vida pessoal, não apresentamos dados estatísticos, visto que a nossa análise centra-se na estratégia intelectual da teoria do discurso.

3.1 Significações expressas pelos professores: uma síntese

A percepção do curso de formação de professores em serviço como um subcurso, um curso de menor status e que confere uma formação duvidosa pode ser visto nos discursos de textos acadêmicos e de pessoas das próprias comunidades dos professores. Não raro, essa construção está presente na fala de companheiros de profissão, como nos relata a professora Tulipa, “quem não apoiava muito eram as pessoas que não tiveram a chance de estar lá fazendo, ficavam criticando, diziam que era um cursinho bobo, que isso não ia adiante, que não valia nada”. Para Amarilis, falavam que elas estavam fazendo um “cursinho”. Para essa professora esse era um ato que “menosprezava o curso e a gente também”. Malva Rosa traz também um discurso interessante, pois ouvia dizer que “o Curso de Pedagogia em Regime Especial era como uma fornada de pão quente, o diploma saía quentinho do forno. Ele não tinha base, não dava o mesmo suporte

teórico que o curso presencial e que uma aula por semana não preparava ninguém”. Gerânio diz que na sua cidade algumas pessoas o incentivava a continuar estudando, outras “não davam credibilidade ao curso” e que algumas colegas que estavam fazendo o curso na “Universidade Federal de Campina Grande se achavam superior a gente, ficavam criticando e chamando de cursinho, principalmente por ser somente aos sábados”. Outra professora, Rosa, também diz ter ouvido muitos discursos contrários ao curso em serviço. As críticas também faziam referência à estrutura organizacional do curso, principalmente ao tempo, “que era pouco. É só para receber o certificado porque a aprendizagem não é total, não forma”.

Ao serem definidos legalmente como professores leigos, estas pessoas agarraram a oportunidade de regularizar o seu exercício profissional, mas também de realizar sonhos até então não alcançados. Isso se traduziu na oportunidade de fazerem um curso superior, de fazerem o vestibular, de procurarem e encontrarem o próprio nome numa lista de aprovados, de se matricular e começarem a assistir as aulas. De poderem dizer “eu sou estou estudando na universidade” (Tulipa). O ingressar na universidade para essas pessoas parece ter significado mais do que os estereótipos que vão tentando se fixar ao longo do curso. Significava uma conquista, principalmente se considerarmos que o Brasil é um país onde o acesso ao ensino superior ainda não está ao alcance de todos, ainda mais considerando que a idade média entre as pessoas entrevistadas é de 39 anos. Estas, na sua grande maioria, são mulheres casadas (34), mães (35) e residentes da zona rural (21) dos seus municípios. Certamente que estas características não são impeditivas, mas limitam bastante as possibilidades de acesso e permanência numa instituição de ensino que dista a quilômetros de suas moradas.

Essa política de formação de professores em serviço chegou a esses municípios também através de reivindicações desses mesmos professores, que realizaram abaixo-assinados para que o curso pudesse ser oferecido. A reivindicação pela qualidade da educação passa pela formação docente, pela melhoria das condições de trabalho, por melhores salários, por reconhecimento, etc. De acordo com Rosa “os

professores fizeram um abaixo-assinado para trazer o curso para cá, mas tinha que ser o da UEPB, que a gente conhecia a universidade”. Essa reivindicação não foi atendida de imediato, “mas os professores continuaram insistindo”. Apesar da insistência, nos municípios pesquisados nem todos os alunos da turma eram docentes em atividade profissional, ainda que esta fosse a condição para submissão ao vestibular. O deslizamento da prescrição legal aconteceu, de acordo com os entrevistados, em virtude de sobra de vagas para formar turmas com um número mínimo de 40 alunos. Nas palavras de Rosa, os critérios eram “ser professor da rede, estar em sala de aula e estar há mais de cinco anos da aposentadoria. Como não formou turma, abriu as portas para os professores de escolas particulares e do estado e outras pessoas que se interessaram e se inscreveram”. Ainda que representando um limite, foi a alternativa encontrada para que o curso pudesse acontecer.

Os professores dizem de seus sentimentos e emoções no ingresso à universidade, da surpresa ao conseguirem ser aprovados/as, do temor em não conseguirem acompanhar as discussões, também da vitória por terem concluído o curso e fazerem pós-graduação *latu-sensu*, ou de já a terem concluído. Para Tulipa “o que mudou é que eu me senti mais segura de praticar minhas aulas e o conhecimento mais profundo que eu adquiri. Agora já tenho computador e conseguimos comprar um carrinho pra andar que eu não tinha”. Essa é uma professora residente na zona rural e diz que na “minha comunidade não tem outros graduados”. As pessoas a procuram como referência, “porque estudou mais”. Amarilis diz que a mudança aconteceu a partir do conhecimento adquirido, pois “quando você vem a ter um conhecimento maior do mundo, ou do que nos cerca, você muda. Muda seu jeito de agir, de pensar, e até o seu jeito de falar”. Para Malva Rosa essa mudança aconteceu principalmente na profissão, “porque aí a questão é de você terminar o curso e analisar as suas práticas anteriores. Da chance de não analisarmos como profissionais”. Essa mesma professora relata que essa “análise” não apareceu ao final do curso, mas desde o seu início, a partir das primeiras disciplinas estudadas, das teorias discutidas e da possibilidade de refletir acerca do próprio fazer docente. Há dentre as pessoas entrevistadas aquelas que

foram aprovadas em concursos públicos no próprio município e em municípios vizinhos, há as que concorreram e foram aprovadas em seleções de mestrado e há ainda aquelas que receberam convites para assumir direção de escola ou coordenação pedagógica nas secretarias de educação.

O Curso de Pedagogia, ainda que em regime especial, foi importante para estes professores por ter lhes conferido um capital cultural que se expressa através do título, do diploma, da progressão na carreira docente, do aumento de salário, da aprovação em concursos, do reconhecimento de seus pares e seus superiores, e da satisfação em analisar a própria prática, em promover mudanças de posturas, em sentir-se com mais segurança para lidar com o cotidiano da sala de aula e, principalmente, em sentir a necessidade de buscar sempre um pouco mais. Continuam sendo professores e professoras, mas agora com outra significação.

4. Referências

- Aguar, M. A. da S., Brzezinski, I., Freitas, H. C., Silva, M. S. P. da & Pino, I. R. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, 2006. Out. 819-842.
- Ball, S. (1994). *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham. Philadelphia: Open University Press.
- Bhabha, H. (2008). *Local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Freitas, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, Campinas, v. 23, n. 80, set. 136-167.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Kuenzer, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *EDUCAÇÃO E SOCIEDADE*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, 2007. Set. 153-1178.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Lopes, A. C. & Macedo, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de Políticas de Currículo. In: Ball, S. & Mainardes J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. (2010). 198-226. Rio de Janeiro. (No prelo)

Macedo, E. Currículo: política, cultura e poder. *CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2. 2006. Jul/dez. 98-113. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 15/04/2009.

Macedo, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, Rio de Janeiro, v. 11. n. 32. 2006. b. Ago. 285-296.

Maués, O. (2003). *As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática*. Disponível em: www.ipp-uerj.net/olped/documentos/0423.pdf. Acesso em 13.04.2008.

Ministério da Educação. (2004). *Educação: um tesouro a descobrir*. 9ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI).

Ministério da Educação. (2000) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96*. Brasília: MEC/CNE.

Ministério da Educação. (1996). *Plano Nacional de Educação*. Apresentação de Vital Didonet. Brasília: Ed. Plano.

Santos, S. A. dos. & Santana, P. E. de A. (2008). *As repercussões das políticas para a formação de professores nos cursos de pedagogia*. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/2008/anais/.../273_95.pdf. Acesso em: 12/05/2009.

Scheibe, L. Formação de professores: dilemas da formação inicial à distancia. *EDUCERE ET EDUCARE, REVISTA DE EDUCAÇÃO*. v. 1, n. 2. 199-212. 2006, jul/dez. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereteeducare/article/view/264/0>. Acesso em: 13.04.2009.

Silva Júnior, J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores à distancia: implicações políticas e teóricas. *REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO*, n. 24, Rio de Janeiro, 2003, dez. 78-94.