

O PAPEL DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES*

Daniela Motta de Oliveira**

Resumo

Neste trabalho, retomamos o papel dos Colégios de Aplicação, em especial, do C.A. João XXIII/UFJF, discutindo a sua contribuição para a superação dos dilemas da formação docente, em especial, sua articulação com o estágio curricular das Licenciaturas e da Pedagogia. O papel dos Colégios de Aplicação na modificação e renovação da prática pedagógica, o seu compromisso com a formação inicial e continuada de professores, aliado ao desejo de contribuir para a transformação da sociedade, se alicerça na prática cotidiana dessas Instituições. Discutimos como os Colégios podem contribuir para recuperar a ligação entre os aspectos que caracterizam o ato docente e a teoria que sustenta essa atuação, sem desconsiderar que, isoladamente, os Colégios não resolvem os dilemas da formação dos professores, que se articulam com as questões mais gerais da educação brasileira.

Palavras-chave: Colégios de Aplicação. Formação de professores. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

A formação dos professores que atuam nos diversos níveis do sistema de ensino é objeto de permanente preocupação por parte de todos aqueles que se interessam pelos destinos da educação em qualquer sociedade. Trata-se de uma questão fundamental, uma vez que o cerne do processo educacional encontra-se, em última análise, nas relações concretas que se estabelecem entre professores e alunos, nas quais a atuação participativa dos primeiros assume papel decisivo (SEVERINO, 2001).

Os Colégios de Aplicação (CAp), escolas de ensino fundamental e médio ligadas às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, foram criados, de modo geral, como campo de estágio curricular para os cursos de licenciatura. Essa vocação inicial se alargou ao longo dos anos, na medida em que essas escolas (que são quatorze no país) foram conquistando espaço político e acadêmico nas suas Instituições, tornando-se referência para as redes públicas municipais e estaduais nas regiões onde se localizam.

Assim, a importância dos Colégios de Aplicação na modificação e na renovação da prática pedagógica, através de sua atuação no tripé ensino, pesquisa e extensão, o seu compromisso com a formação inicial e continuada

* Este texto, em sua versão original, foi apresentado como contribuição à mesa intitulada “Os Colégios de Aplicação e a Formação de Professores”, no I Encontro Regional dos Colégios de Aplicação da Região Sudeste ocorrido no C.A. João XXIII, em Juiz de Fora, MG, em maio de 2009.

** Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF; professora do Depto de Matemática do C.A. João XXIII; pesquisadora do Coletivo de Estudos sobre Política Educacional (ESPJV/FioCruz) e do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC) da Faculdade de Educação da UFJF. danimotta@acessa.com

de professores, aliados ao desejo de contribuir para a transformação da sociedade não é apenas um discurso. Antes, e ao contrário, se alicerça na prática cotidiana de sua atuação.

O Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi criado em 1965, pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-Ministro da Educação, como “uma escola de experimentação, demonstração e aplicação”, para atender aos alunos das licenciaturas enquanto campo de pesquisa e para a realização de estágios supervisionados. Inicialmente, a Escola contava com a 1ª série ginásial (atual 6º ano) e 23 alunos. Após a Lei nº 5692/71, o Ginásio tornou-se Colégio de Aplicação João XXIII, mantendo apenas as quatro séries finais do então 1º grau. A Reforma Universitária tornou o Colégio Órgão Anexo à Faculdade de Educação da UFJF. Com a separação político-administrativa da Faculdade de Educação, o Colégio de Aplicação passou a ter direção própria, desvinculando-se da Faculdade e tornando-se responsável por suas próprias políticas acadêmicas e de gestão de pessoal. A Portaria nº 584, de 28 de novembro de 1989, vinculou administrativamente a Escola à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação e, em 1998, a escola adquiriu o status de Unidade Acadêmica da UFJF. Ao longo da sua história, muitas mudanças importantes aconteceram: foram implantadas as séries iniciais do Ensino Fundamental (1980), o Ensino Médio propedêutico e Normal (1992), o Curso de Educação de Jovens e Adultos (1997), o Curso de Especialização em Prática Interdisciplinar (2000), dentre outras (C.A. João XXIII, 2009).

Historicamente, portanto, podemos destacar o duplo papel do C.A. João XXIII na formação de professores: em primeiro lugar, como campo de estágio curricular para as licenciaturas da UFJF; em segundo, porque atuou, efetivamente, na formação docente, criando o curso Normal e na proposição e realização de duas turmas de curso de Especialização na área de formação do professor das séries iniciais. Além dessas ações diretas,

podemos assinalar também a participação de nossos professores em diferentes cursos de qualificação docente para as redes públicas estadual e municipal, e também na Pós-Graduação *stricto e lato sensu* da UFJF.

Por outro lado, o papel dos CAp na formação docente está diretamente relacionado tanto à articulação entre as licenciaturas quanto entre as licenciaturas e os colégios. Aliás, não é demais lembrar que é exatamente essa articulação com as licenciaturas que nos permite também fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão, através dos bolsistas de iniciação científica, de treinamento profissional e de extensão. Mas é no estágio curricular das licenciaturas de forma geral e do curso de pedagogia, de forma particular, que o seu papel torna-se fundamental ou, melhor dizendo, imprescindível, conforme pretendemos discutir neste trabalho.

1. DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Compartilhamos com o professor Saviani (2009) a análise de que a formação de professores é atravessada por vários dilemas, e que um dos mais relevantes (se não o mais) é exatamente o modelo de formação docente comumente adotado: o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas e o preparo pedagógico-didático fica sob responsabilidade das Faculdades de Educação. Dessa forma, há uma dissociação entre forma e conteúdo, entre teoria e prática, não obstante acreditarmos que esses aspectos são indissociáveis da formação do futuro professor.

Essa preocupação inicial é agravada ao analisarmos a normatização e recomendações nacionais, dada a configuração do quadro legal brasileiro, centrado na flexibilização da gestão pedagógica, na reafirmação da autonomia escolar e na diversidade curricular, sinalizando para um regime de colaboração e um modelo de gestão mais “contemporâneo” para reger as relações

entre as administrações dos sistemas e as unidades escolares (BRASIL, 2001). Nessa perspectiva, a revisão da formação de professores para a educação básica tornou-se “um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola” (BRASIL, 2001, p.17). Aos professores, dada a sua “incapacidade pessoal” decorrente dos problemas da conhecida “má formação” inicial, caberia aceitar, pacificamente e em nome da “democracia”, a avaliação da sua competência profissional a partir das provas nacionais a que seus alunos se submetem, até a sua própria avaliação (ARELARO, 2005, p. 1055-1056).

Paralelamente, como consequência das políticas públicas implementadas desde a publicação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) houve ênfase na formação a distância. Inicialmente, através de programas emergenciais para formar, em nível superior, os professores das redes públicas municipais e estaduais que não tinham essa formação; mais recentemente, a formação inicial, também a distância, foi incentivada através da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Longe de tranquilizar aqueles que se preocupam com a formação docente, essa realidade trouxe uma nova dimensão que precisa ser considerada. Privilegiar os meios – as tecnologias – empobrecidos pela redução a programas de certificação em larga escala é deixar de lado: (a) a possibilidade de incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na perspectiva de criar novas alternativas e desafios para o trabalho docente e (b) as TIC como estratégias para aperfeiçoar o processo de formação como um todo. De outro lado, evidenciamos, dentre as preocupações, a de que o ensino a distância “não pode ser confundido com ‘proximidade humana’ no sentido da participação mútua e da identificação, que só podem ser gradativamente construídas ao longo do convívio mútuo e da troca de

experiências” (TÜRCKE, 2002, *apud* ZUIN, 2006, p. 941), requisitos fundamentais para a formação humana.

Acreditamos que a formação de professores não pode prescindir de um ambiente educacional que valorize a criatividade, a reflexão, a pesquisa, a interação, o aprofundamento das questões políticas, metodológicas, sociais, éticas e culturais. Vale então perguntar se a EaD permitiria esse ambiente. Retomando Zuin (2006), se de um lado um dos desafios da EaD é exatamente criar condições para que os professores ausentes (os professores formadores) se tornem presentes, por outro lado essa presença se faz virtualmente, correndo o risco de “pulverizar a autoridade de tal professor a ponto dela se rearticular na forma do autoritarismo imagético que arrefece o desenvolvimento das representações e, portanto, do raciocínio crítico” (ZUIN, 2006, p.949). Evidentemente, alerta-nos o autor, não se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que a simples presença física do professor seja garantia de um ensino de boa qualidade, o que nos leva a retomar a ideia de que a análise das políticas de formação de professores não podem excluir a forma (EaD ou presencial) do conteúdo (aspectos técnicos e ético-políticos). Em outros termos, as políticas de formação docente se articulam não apenas com as reformas educacionais de forma geral, mas com um movimento mundial que, guardadas as especificidades históricas de cada país, “mantém traços de identidades em todos eles, segundo a racionalidade da transição do metabolismo social capitalista” (SILVA JR., 2003). E, nessa direção, articulam-se com a nova sociabilidade requerida pela contemporaneidade (OLIVEIRA, 2008a; 2008b).

À essa discussão subjaz o debate em torno de concepções de sociedade, de educação, de formação, enfim, de sociabilidade, que permeia toda a reforma educacional brasileira. Assim, as preocupações com a pertinência, ou não, de se utilizar a EaD como recurso para ampliar a oferta de cursos de graduação em nível superior, não podem estar centradas na suposta eficácia da educação a

distância, embora seja necessário destacar os problemas dessa forma de ensino.

Duas grandes questões estão em jogo: em primeiro lugar, a justificativa teórica na qual se apóiam muitos defensores da EaD, incluindo não apenas os pesquisadores, mas também os organismos internacionais, orientadores das reformas brasileiras: a necessidade de adequação aos novos tempos do capitalismo contemporâneo, para o que esta tecnologia é fundamental. Nesse sentido, a EaD poderia acelerar a formação humana para adentrar a “inelutável” era da “sociedade da informação”, da qual não haveria escapatória. Assim, não há espaço para críticas ou posicionamento contrário, uma vez que “toda atitude contrária a esse positivismo é rapidamente rotulada de tecnofóbica ou antimoderna” (MATTELART, 2002, p.172); para muitos, as TIC e a EaD respondem à necessidade de colocar os indivíduos inseridos nos novos requisitos para o trabalho flexível e adaptado aos marcos de uma nova cidadania. A segunda questão, ligada a primeira, é que não se pode separar a concepção e a direção dada aos currículos utilizados nos cursos a distância dos presenciais, posto que partem dos mesmos princípios. Portanto, não se pode desvincular o debate em torno da EaD, enquanto forma, do debate sobre as teorias, concepções e finalidades da educação, ou seja, do conteúdo. Nesse sentido, é preciso retomar a dimensão da totalidade para se compreender o papel da educação na formação do homem de novo tipo, e o papel do professor, enquanto intelectual responsável por difundir essa educação na escola.

Não temos espaço, neste texto, para aprofundarmos essa discussão; mas não podemos deixar de evidenciar que uma questão é compreender a formação, em nível superior, em caráter emergencial, do enorme contingente de professores em exercício nas redes públicas, que vivem nos locais mais distantes, sem outra forma de acesso ao ensino superior. Outra questão é transformar a EaD, não num complemento aos processos educacionais e de aprendizagem, mas na solução dos graves problemas

da formação dos professores brasileiros, afastando das salas de aula das Instituições Públicas de Ensino Superior aqueles grupos que, historicamente, jamais tiveram acesso a elas (OLIVEIRA, 2008a; 2008b).

Essas considerações iniciais são relevantes para retomarmos a discussão sobre o papel dos Colégios de Aplicação na formação dos professores, no sentido de buscarmos a superação dos dilemas da formação e aprofundar a discussão sobre qual é a nossa atuação nesse contexto. Em outras palavras, como podemos contribuir para recuperar a ligação entre os aspectos que caracterizam o ato docente, e a teoria que sustenta essa atuação, ou seja, a práxis pedagógica.

2. OS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Uma crítica importante à atual estrutura dos cursos de formação de professores, em especial as Licenciaturas, é a fragmentação e a separação, durante a formação, das “disciplinas de conteúdo específico’ das ‘disciplinas de conteúdo pedagógico e educacional’, teoria e prática, pesquisa e ensino, trabalho e estudo” (Anfope, 2004). Se entendemos, com a Anfope (2004), a docência como base da identidade profissional de todo professor, como trabalho pedagógico, torna-se um princípio fundamental para os educadores que na formação do futuro professor, a unidade entre teoria/prática signifique assumir uma postura em relação à produção de conhecimento, não se reduzindo a uma simples justaposição da teoria e prática em uma matriz curricular. Assumir essa postura implica ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação, bem como no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas (OLIVEIRA; RABELLO; PENCHEL, 2008).

Assim, o papel dos Colégios de Aplicação se torna fundamental para os cursos de licenciatura nas IES nas

quais existe. Nesse sentido, abordamos quatro aspectos, bem delineados por Santos (2005), na perspectiva de construção de uma proposta de estágio curricular que articule as licenciaturas e os CAp:

O primeiro, o estágio como espaço de construção do conhecimento. Um dos objetivos centrais do Estágio Curricular é se constituir enquanto espaço de construção do conhecimento no processo de formação dos professores. Ou seja, as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação devem ocorrer paralelamente ao estágio, pois é aqui o espaço no qual o futuro professor irá conhecer e vivenciar o cotidiano da escola, o que certamente vai contribuir com o “fazer profissional” do futuro professor (FREIRE, 2001).

Nesse sentido, as diferentes etapas do estágio (observação, participação, regência, entre outros), precisam ser discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do curso de formação inicial, mas também no âmbito do Colégio de Aplicação. Não é demais lembrarmos que o trabalho desenvolvido nos CAp não é, e nem pode ser, por exemplo, a reprodução dos livros didáticos ou a prática pela prática, dada a sua inserção efetiva nas ações que sustentam o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Um segundo aspecto destacado por Santos (2005) é pensar o estágio como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores. A unidade entre teoria e prática implica assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que perpassa a organização curricular dos cursos; ao mesmo tempo em que o trabalho deve ser tomado como princípio educativo na formação profissional, deve também ser dada ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e de intervenção na prática social. Pensar no estágio, enquanto articulador do currículo, diz respeito à importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores. Vale lembrar que a pesquisa deve

ser entendida como parte integrante e indispensável da formação do professor.

O terceiro aspecto é entender o estágio como elo entre diferentes níveis de ensino. Ora, o vínculo entre a Universidade e a Escola de Educação Básica, especialmente quando falamos dos Colégios de Aplicação, é fundamental. É essa relação de reciprocidade que possibilita o quarto aspecto que queremos pensar, estágio permitindo articulação entre a teoria e a prática (SANTOS, 2005). É preciso assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à mera justaposição da teoria e prática em uma matriz curricular; teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que demanda novas formas de organização curricular dos cursos de formação (ANFOPE, 2004).

E aqui, chamamos a atenção para o segundo aspecto da discussão sobre o papel dos CAp: não é possível pensar a organização curricular dos cursos de formação sem a participação dos Colégios de Aplicação. Isso porque, objetivamente, é nas escolas, de forma geral, e nos CAp, de forma particular, que temos a oportunidade real da vivência do cotidiano da escola; é preciso termos claro que os CAp, por serem Unidade Acadêmica das IES com as quais se vinculam, têm responsabilidade com a formulação e proposição de projetos, políticas e programas educacionais e também com a formação dos futuros professores.

Temos clareza política e acadêmica de que o *locus* da formação dos professores são as Faculdades de Educação das Universidades Públicas; entretanto, as Faculdades não podem pensar essa formação sem contar com os Colégios de Aplicação, que produzem com tanta qualidade, contribuindo não só para a formação dos futuros professores que passam por eles, mas para a educação brasileira, pública, gratuita e de qualidade.

Finalmente, retomamos Saviani (2009) para lembrar que, para garantir uma formação consistente, é preciso também garantir condições adequadas de trabalho, que significa, entre outras questões, melhores salários, formação inicial e continuada, inclusão do tempo para a pesquisa, preparação e correção das aulas e demais atividades como parte integrante do contrato de trabalho. Para isso, faz-se necessário fornecer os recursos financeiros adequados, sendo este o grande desafio a ser enfrentado. Isso porque, embora o discurso dominante enfatize a importância da educação na chamada “sociedade do conhecimento”, as atuais políticas públicas se pautam pela redução dos gastos, diminuindo-se os recursos repassados para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa análise compreende que as estratégias neoliberais para a educação brasileira reduzem os processos educativos e a formação docente numa lógica restrita de liberdade, autonomia e democracia, reguladas pelo mercado; ao mesmo tempo, agrega-se a defesa dos novos tempos num discurso baseado no novo paradigma científico e tecnológico, que gera, no dizer de Mattelart (2002, p.172), uma “modernidade amnésica e dispensa o projeto social”. Sendo assim, não nos parece inconveniente lembrar que a educação é um processo dinâmico, dialético e contraditório, que se insere no âmbito das disputas que ocorrem na sociedade. Sem dúvida, é preciso lembrar que os professores e a escola estão inseridos na realidade concreta e histórica, onde essas disputas tomam forma real e se entrecruzam com os projetos pessoais e existenciais dos professores.

Assim é que acreditamos que o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora tem um compromisso que se renova e se alarga a cada ano. Em termos quantitativos, a escola se abre, anualmente, para o acesso de quatro grupos de alunos do primeiro ano do ensino fundamental e para o preenchimento, também

por sorteio, de alunos para as vagas disponíveis nas suas demais séries do ensino fundamental e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Igualmente, a cada ano a escola confirma seu vínculo com os cursos de licenciatura da UFJF, oferecendo orientação e campo de estágio para os novos alunos que estão se formando.

Em termos qualitativos, a estrutura pedagógica do Colégio de Aplicação também se renova: constantemente suas intervenções pedagógicas se modificam, seja por adoção de novas tecnologias, seja por modificações de suas concepções de currículo e de organização do processo de ensino-e-aprendizagem e de avaliação.

Do curso de Magistério, modalidade Normal, infelizmente encerrado, como tantos outros pelo país, na esteira de uma interpretação equivocada da LDB de 1996, identificamos os egressos, muitos hoje professores na própria Instituição, muitos Mestres, até mesmo doutores. Olhando o presente, a contribuição na formação docente é também destaque: a escola tem cerca de 100 bolsistas atuantes em diferentes projetos de Treinamento Profissional, envolvidos nos vários trabalhos desenvolvidos pelos professores da escola; um número ainda pequeno, mas crescente, dada a qualificação iminente do corpo docente, de bolsistas de Iniciação Científica, participando de pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do Colégio. E os estagiários da graduação, que têm as portas abertas para realizarem seus estágios. Essa não é uma realidade apenas do João XXIII, mas de todos os CAP.

Sem dúvida alguma, os Colégios têm cumprido seu papel. Falta, ainda, uma articulação maior com as licenciaturas. Se temos hoje um reconhecimento político em nossas IES, ainda falta ampliar o reconhecimento acadêmico, o que certamente está ocorrendo com o alto investimento na formação dos professores dos CAP na pós-graduação *stricto sensu*.

Tal como Gramsci antecipou, para democratizar a sociedade, para criar uma nova cultura, para difundir a

filosofia da práxis, é preciso que a escola seja uma escola única para todas as pessoas, onde todos podem ter acesso ao conhecimento e se tornem intelectuais. E, para isso, precisamos ter professores bem preparados, com sólida formação geral e específica, que sejam capazes de pensar e agir autonomamente. Somente assumindo essa perspectiva é que os CAP estarão, efetivamente, contribuindo tanto para a formação dos professores quanto para a formação das crianças, jovens e adultos que são os seus alunos e que, ao fim e ao cabo, são o centro da sua existência.

THE ROLE OF PUBLIC SCHOOLS FOR TEACHING TRAINEESHIP (COLÉGIOS DE APLICAÇÃO) IN TEACHER FORMATION

Abstract

In this work, we reviewed the role of Public Schools for teaching traineeship, particularly of C.A. João XXIII/UFJF, discussing its contribution to overcoming the dilemmas of teacher formation, especially its relationship with the curricular training of Teaching Certification Courses and Pedagogy. The role of Public Schools for teaching traineeship (Colégios de Aplicação) implementing the modification and renewal of educational practice, their commitment to teacher's initial and continuing formation, coupled with the desire to contribute to the transformation of society is grounded in the everyday practice of these Institutions. We discussed how such Schools can help to restore the link between the matters raised in the act of teaching and the theory that supports this action, having in mind that, in isolation, the Schools does not solve the dilemmas of teacher formation, which are articulated with the broader issues of Brazilian education.

Keywords: Public Schools for teaching traineeship. Teacher Formation. Public policies.

REFERÊNCIAS

- ANFOPE. *Políticas Públicas de Formação dos profissionais da educação: desafios para as Instituições de Ensino Superior*. Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília, 2004.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, p. 1039-1066. 2005. Número Especial.
- BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, CONGRESSO NACIONAL, *Lei nº 10.172/2001. Institui o Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII. *História do Colégio*. Disponível em <http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/historial> Acesso em 01/04/2009.
- FREIRE, Ana Maria. *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos*. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em 12/03/2003.
- MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Daniela Motta de. *A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: Análise do "PROJETO VEREDAS" de Minas Gerais*. Niterói-RJ/UFF, 07/03/2008a. Tese (Doutorado em Educação), 323 páginas.
- _____. *Formação de Professores em Nível Superior: O Projeto Veredas e a nova sociabilidade do capital*. Trabalho publicado nos Anais da 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2008b.
- OLIVEIRA, Daniela M.; RABELLO, Sylvia Helena dos Santos; PENCHEL, Maria do Carmo. *O Ensino de Ciências e Língua Portuguesa no 5º ano do Ensino Fundamental: uma conexão possível*. Projeto de Treinamento Profissional. C.A. João XXIII/UFJF. Juiz de Fora, 2008. (mimeo).
- SANTOS, Helena Maria dos. *O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSOS OLHARES*. Trabalho publicado nos Anais da 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.40, pp. 143-155.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. IN: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). *Formação de Educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p.71-89

SILVA JR. João dos Reis. Reformas de Estado e da educação e políticas públicas de formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. *Revista Brasileira de Educação*. n.24. p. 78-93. set./out./nov./dez. 2003.

ZUIN, Antônio A.S. Educação a Distância ou Educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol.27, n.96, p. 935-934, out. 2006. Número Especial.

Enviado em 5 de setembro de 2009;
Aprovado em 11 de dezembro de 2009