

# LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES EN BRASIL<sup>1</sup>

## Teachers training in Brazil

*Bernardete A. GATTI*  
Fundación Carlos Chagas

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir las características de los cursos para la formación inicial de profesores para los primeros años de la educación básica en Brasil: instituciones públicas o privadas, el currículo ofertado, características de los estudiantes, el uso de materiales didácticos, la formación a distancia y los programas especiales dirigidos a los cursos formadores de profesores. Los datos se han obtenido de investigaciones realizadas entre los años 2008 – 2011 y proporcionan conclusiones sobre la situación de la oferta y el currículo de los cursos que forman profesores para la educación infantil y la enseñanza hasta el quinto curso de primaria en Brasil. La fragmentación de la formación es clara y queda en evidencia la inadecuación de los currículos y de las dinámicas curriculares: formación genérica sin atención a las metodologías de la enseñanza. La interacción de los diferentes factores aquí presentados, con la estructura curricular y con las condiciones institucionales de los cursos de formación de docentes para la educación básica nos indica un escenario preocupante sobre el resultado de esa formación.

**Palabras clave:** educación; formación de profesores; escuela básica; currículo; didáctica; educación a distancia; políticas públicas.

### Abstract

This paper aims to discuss different characteristics of teachers training in Brazil. It focuses on the courses for training teachers who will work in the early childhood education, preschool, and first years of primary education. This work, therefore, presents results from research conducted between 2008 – 2011 which analyses, both private and public institutions, students' characteristics, curriculum, distance education as well as public policies on teachers training. The analysis focuses on the curricula and descriptions of in-class teacher training courses in Pedagogy which are responsible for training teachers from the 1st through the 5th grade of elementary school and kindergarten. We highlight some aspects such as fragmentation in the curricula showing a quite dispersed set of disciplines, and the emphasis of the descriptions showing no concern with the "what" and "how" to teach. All of these factors analysed show the low quality of teachers training of these courses in Brazil.

---

<sup>1</sup> Recibido el 25 de julio de 2014, aceptado el 17 de diciembre de 2014

**Key words:** education; teachers training; preschool; primary school; curriculum, teacher education; distance education; educational policies.

## 1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la legislación brasileña contempla que la formación de profesores para la educación infantil y fundamental debe hacerse a nivel superior, con la posibilidad de una formación de nivel medio en las regiones donde la demanda de las escuelas es alta y existe una falta de docentes. Las Licenciaturas son los cursos de nivel superior que tienen como objetivo formar profesores para la educación infantil (guarderías y jardines de infancia); la enseñanza fundamental; la enseñanza media; la educación técnico profesional; la educación de jóvenes y adultos; la educación especial. Brasil no dispone, en las instituciones de enseñanza superior, de un Centro, una Facultad o un Instituto específico para la formación de esos profesionales, como se observa en otros países. La formación de profesores en las diversas modalidades posibles está dispersa y especialmente ligada a cursos de grado donde la formación de profesores es apenas un complemento. Esta tradición, que arranca a comienzos del siglo XX, todavía está presente en nuestras universidades.

Para seguir nuestra exposición vamos a aclarar que la enseñanza fundamental en Brasil tiene una duración de nueve años, en los que los cinco primeros años corresponden al antiguo “primario”, con un profesor polivalente por aula, y los otros cuatro años cuentan con profesores especialistas en las asignaturas de lengua portuguesa, matemática, historia, etc. Se acordó llamar a los primeros cinco años de Enseñanza Fundamental I, que atiende niños con edades comprendidas entre 6 y 10 años. La Educación infantil se desarrolla en guarderías (de 0 a 3 años) y jardines de infancia (4 a 5 años). En este artículo trataremos sobre la formación inicial de profesores para la educación infantil y la enseñanza fundamental I (antiguo primario). La Licenciatura en Pedagogía es la responsable de la formación de estos dos tipos de profesores.

Los cursos de Pedagogía originalmente no se destinaban a formar profesores para la educación primaria y la educación infantil, sino licenciados especialistas en educación (planificadores, supervisores, orientadores, etc.) y, complementariamente, profesores para las Escuelas Normales de nivel medio. Estas escuelas eran las que formaban a los profesores para los años iniciales de la educación básica. A partir de 1996, con la nueva Ley Nacional de Educación (Brasil, 2006), se estableció que esa formación se hiciera a nivel superior, y sólo en 2006 fue claramente atribuida a los cursos de Pedagogía, cuando se promulgaron sus directrices curriculares. Sin embargo, la mayoría de los cursos de Pedagogía de las instituciones públicas mantuvo su papel de formar licenciados, en los moldes originarios de esos cursos. La transición de una formación aca-

démica más general a la formación de profesores, todavía está en proceso con visibles dificultades y tensiones.

En función de los graves problemas que enfrentamos en lo que se refiere a los aprendizajes escolares, evidenciados por el Sistema de Evaluación de la Educación Básica de Brasil (SAEB, en su sigla en portugués), crece la preocupación con esas licenciaturas, ya sea en cuanto a las estructuras institucionales que las acogen, ya sea en cuanto a sus currículos y sus contenidos formativos. A pesar de la existencia de orientaciones generales del Consejo Nacional de Educación sobre la formación de profesores y de orientaciones específicas ofrecidas por las Directrices Curriculares Nacionales para las Licenciaturas en Pedagogía, hay problemas evidentes en la oferta de este curso para formar profesores. Trataremos de estos problemas a partir de investigaciones realizadas sobre la formación que ofrecen, trayendo a la discusión datos sobre las características de las instituciones y de los estudiantes de esos cursos, el currículo y las condiciones de formación para la práctica docente. Todos los datos derivan de los estudios de Gatti y Nunes (2009), Gatti y Barretto (2009), Gatti et al (2010a), y Gatti, Barretto e André (2011).

## **2. CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA**

La oferta de cursos de licenciatura en Pedagogía se expandió en los últimos diez años en un 94% aproximadamente, mucho más que cualquier otro curso de formación de docentes. Se ofrecen, en su mayoría, en universidades (73%) y el resto en instituciones de enseñanza superior de carácter no universitario. Las instituciones de naturaleza privada (pagas) tienen el mayor número de los estudiantes de esos cursos (68%). Sin embargo, el crecimiento de la demanda (37%) no acompañó proporcionalmente el mismo crecimiento de la oferta. También llama la atención el bajo nivel de conclusión de esa licenciatura que tiene una tasa media de sólo el 28% de los alumnos que ingresan. O sea, hay una deserción considerable de estudiantes de ese curso. Sabemos que esa profesión no es atractiva para los jóvenes, por los bajos salarios y las dificultades en el trabajo en las escuelas (Gatti et al., 2010b).

Una parte significativa de los cursos de Pedagogía se ofrece en la modalidad a distancia. El 34% del total de inscritos en esta modalidad son estudiantes de esta licenciatura. En la última década, se observó también un cambio en la distribución de los estudiantes entre cursos presenciales y a distancia: disminuyen los matriculados en cursos presenciales y aumentan en los cursos a distancia, sobre todo, en los ofrecidos por instituciones privadas. Estas cuentan con el 78% de los matriculados en los cursos de formación de profesores a distancia. La preocupación con este tipo de curso en Brasil es que su forma de oferta es frágil, tanto sus currículos, como los materiales, las plataformas de apoyo, las formas de tutoría y los procesos de evaluación de los estudiantes (Jorge y Antonini, 2011).

### 3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DEL CURSO DE PEDAGOGÍA

Los estudiantes de las Licenciaturas en Pedagogía en general son mayores que lo esperado en un curso de grado de ese nivel. Apenas el 35% está en la franja ideal de edad para el curso (18 a 21 años), siendo más numerosos en franjas de edad en el intervalo de 30 a 39 años, o por encima de los 40. El 48% tiene más de 25 años. Con este curso, muchos están pretendiendo cambiar de profesión, o en el caso de las mujeres, buscan profesionalizarse más tarde. Hay una feminización de la docencia en los primeros años de la educación básica (95%), lo que plantea cuestiones de género en el ejercicio de este trabajo. Muchas mujeres lo buscan porque les permite trabajar a tiempo parcial y conjugarlo con las responsabilidades familiares. En cuanto a la renta familiar, en gran parte provienen de familias de bajos ingresos, con padres de baja escolaridad. Muchos de estos estudiantes son el primer miembro de la familia que llega a la enseñanza superior.

En un país de escolarización tardía como Brasil, alrededor del 10% de los estudiantes de esas licenciaturas provienen de hogares con padres analfabetos, y si se suman los que tienen padres que asistieron sólo hasta 4º grado de la enseñanza fundamental, se llega aproximadamente a la mitad de los estudiantes, lo que muestra un claro proceso de ascenso de ese grupo generacional a los niveles más altos de formación. Considerando el origen social y cultural de la mayoría de los matriculados en cursos de formación de profesores para los primeros años de la educación básica, se comprende que provengan de escuelas públicas, gratuitas, que se muestran mucho menos eficaces en la enseñanza que las escuelas privadas. Así, la proporción de alumnos que cursaron la enseñanza media pública es del 86%. Haber realizado la escolaridad anterior en escuelas públicas evidencia grandes carencias en el dominio de conocimientos básicos, como muestran los resultados del Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM). Es con ese *background* que la mayoría de los estudiantes ingresa en los cursos de formación de profesores para la educación infantil y la enseñanza fundamental I.

### 4. LOS CURRÍCULOS DE LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA

Los cursos muestran entre sí una diversidad enorme en sus propuestas curriculares, con un gran número de asignaturas que revela, por un lado, una excesiva fragmentación curricular y, por otro, superposiciones de contenidos y bibliografía en el mismo curso. Concretamente, en las estructuras curriculares y en los programas de las asignaturas de los cursos de Pedagogía, lo que se ha constatado hasta aquí, es la persistencia durante casi un siglo, de algunas formas tradicionales de formación, con la incorporación poco clara de las nuevas orientaciones del Consejo Nacional de Educación. Las licenciaturas en Pedagogía ofrecen poco tiempo de formación en áreas como Didáctica y Práctica de Enseñanza (por ejemplo, formación para alfabetización y para la enseñanza de otras

asignaturas de los primeros años de la enseñanza fundamental). El currículo escolar de esos años no es objeto de consideraciones en estos cursos y la formación para la docencia en Educación Infantil no está contemplada en la mayoría de ellos. Las asignaturas ofrecidas, en su gran mayoría, están dirigidas a una formación más del contexto y de los fundamentos (política educativa, filosofía e historia de la educación, historia de la infancia, etc.) y poco orientadas al trabajo docente (Nunes et al., 2010; Abreu et al., 2010; Gatti et al., 2010; Gatti, Barretto y André, 2011; Libâneo, 2010; Gatti, 2010).

En los estudios mencionados, que incorporan muestras de cursos ofrecidos tanto por instituciones públicas como privadas, se constató que en sus proyectos pedagógicos existen referencias a las nuevas proposiciones de los documentos oficiales, lo que muestra intenciones de innovación. Sin embargo, en la mayoría de los casos esto no se traduce concretamente ni en la estructura curricular, ni en los contenidos de las asignaturas propuestas. Los currículos están más próximos a una formación abstracta y genérica, y se distancian de una formación para el trabajo docente en los primeros años de la educación básica. La formación teórica es altamente relevante, pero la generalidad con la que se la presenta en los programas de esos cursos es preocupante, como preocupa también la ausencia de relaciones con conocimientos provenientes del mundo del trabajo docente y de la educación básica. En los programas se observó un evidente desequilibrio en la relación teoría-práctica, con una mayor dedicación al tratamiento de los fundamentos de la educación, de política educativa y de contextualización.

Cuestiones sobre la escuela como institución social y de enseñanza son elementos prácticamente ausentes en los programas, lo que lleva a pensar en una formación de carácter más abstracto y poco integrada en el contexto concreto donde el profesional-profesor va a actuar. La relación entre teorías y prácticas, planteada como necesaria por las asociaciones docentes en las normas políticas sobre la formación de profesores de educación básica no se ve reflejada en los currículos de estas instituciones formadoras de profesores (Brasil, 1999; Brasil, 2002; Brasil, 2006). Silva Júnior (2010), al analizar también propuestas formadoras de profesores para la educación básica, señala que la concepción tradicional de formación inicial de profesionales apenas como propedéutica, en una forma teórica disociada de experiencias y conocimientos adquiridos por la experiencia del trabajo, no responde a las necesidades de una formación profesional que la contemporaneidad impone a los profesores. Según analiza este autor, la formación inicial de un profesional, además de una formación académica “requiere una permanente movilización de los saberes adquiridos en situaciones de trabajo, que se constituirán en ayudas para situaciones de formación, y de esas, para nuevas situaciones de trabajo” (op.cit., p. 33). Tal como se la concibe comúnmente, la formación inicial de profesores no incluye referencias a las experiencias del ejercicio profesional, ni a los sujetos que llevan a cabo ese ejercicio. Con relación a las prácticas supervisadas, obligatorias por las normas para esos cursos, a pesar de

constituir, en principio, espacios privilegiados para el aprendizaje de la práctica docente, en los estudios citados no se obtuvieron evidencias de cómo de hecho vienen siendo realizadas por las instituciones que ofrecen el curso de Pedagogía. Los datos referentes a las prácticas supervisadas padecen de una serie de imprecisiones que prácticamente hacen inviable un análisis de lo que sucede realmente en esos espacios de formación. No obstante, las observaciones ampliamente difundidas sobre el funcionamiento de los cursos de Pedagogía nos autorizan a sugerir que la mayor parte de las prácticas incluye, como mucho, actividades de observación que no se constituyen en experiencias de prácticas efectivas del estudiante de Pedagogía en las escuelas. Tampoco se encontraron referencias sobre la validez o la validación de esas prácticas.

Destacamos dos aspectos de la dinámica de los cursos frecuentados por los estudiantes con las características arriba mencionadas, que conjuntamente con las características de los currículos, como veremos abajo, definen el escenario de su formación profesional. Nos referimos a los materiales más utilizados en el curso y a las evaluaciones. Los materiales que más se utilizan son apuntes, resúmenes y fotocopias de partes de libros (63% de las respuestas). O sea, el contacto con libros y artículos completos de revistas especializadas es muy pequeño y en gran parte de los cursos es inexistente. Esto viene poniendo en cuestión el nivel formativo de esos futuros profesores y viene provocando algunas acciones más directas del Ministerio de Educación en el intento de cualificar mejor esa formación. En relación a los instrumentos de evaluación más utilizados por los profesores, en los cursos de Pedagogía predominan los trabajos en grupo (50,4%). Vale la pena destacar el hecho de que la mitad de los alumnos de Pedagogía probablemente no pasa por experiencias de evaluación individual en los respectivos cursos.

Cabe preguntar si la formación general encontrada de modo general en los currículos de los cursos de Pedagogía, el tipo de material didáctico utilizado y las formas empleadas para la evaluación de los estudiantes son suficientes para fundamentar una formación profesional de calidad. Lo que se concluye es que una formación de este tipo no es adecuada para ofrecerle al futuro profesor el debido soporte para planificar, suministrar y evaluar actividades de enseñanza para los años iniciales de la educación básica y para la educación infantil. Esto lleva a constatar que hay una insuficiencia formativa evidente para el desarrollo profesional como docentes.

## **5. ACCIONES POLÍTICAS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES**

En los últimos años, el Gobierno Federal elaboró y puso en práctica varios programas dirigidos a los cursos de formación de profesores. Vamos a señalar dos iniciativas que tienen una incidencia más directa en los currículos de los

cursos, aunque no se haya consolidado ninguna reorientación en cuanto a las Directrices Nacionales de esos cursos.

La primera acción es la propuesta de un Examen Nacional para los profesores graduados en las licenciaturas que preparan profesores para los primeros años de la educación básica (educación infantil y enseñanza fundamental I). La propuesta es que ese examen que está en preparación sea adoptado por estados y municipios, de forma voluntaria, para la selección de sus profesores. Por sus fundamentos, los ejes de las asignaturas y la matriz referencial, también se espera que pueda tener una influencia innovadora en las estructuras curriculares de las licenciaturas en Pedagogía. No hay, hasta ahora, previsión para su implementación.

La segunda acción es un Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). Este programa concede becas tanto a los alumnos de los cursos de licenciatura como a los coordinadores responsables en las instituciones de enseñanza superior y a los supervisores que los acompañan en las escuelas (profesores de educación básica). Se propone el desarrollo de un proyecto de inserción de los estudiantes en la docencia para una mejor cualificación, que tiene como objetivo mejorar el desempeño de la educación básica. Tiene como metas insertar a los estudiantes en el trabajo cotidiano de las escuelas de las redes públicas de enseñanza, propiciando condiciones de creación y participación en experiencias metodológicas, tecnológicas y prácticas docentes de carácter innovador e interdisciplinar, así como incentivar a las propias escuelas a través de la movilización de sus profesores que asumen la función de conformadores de los estudiantes. Otro objetivo es el de contribuir a una mejor articulación entre teoría y práctica, elevando la calidad de las acciones académicas en los cursos de licenciatura (Brasil, 2010). Las instituciones públicas de enseñanza superior a las que el programa se destina deben hacer sus propuestas al Ministerio de Educación, configurando un plan de acciones dentro de los objetivos perseguidos por el PIBID, en los plazos estipulados anualmente. Los estudiantes becarios deben ejercer actividades pedagógicas en escuelas públicas de educación básica. Además del desarrollo de la propuesta de trabajo con las escuelas y los becarios, las instituciones cuyos proyectos son seleccionados deben organizar seminarios con todos los participantes para presentar y discutir los resultados obtenidos. El PIBID viene obteniendo gran adhesión de las instituciones. El programa, todavía, no se destina a las instituciones privadas, que tienen, como ya se ha señalado, la mayor proporción de matriculados en los cursos de Pedagogía. En 2009 se seleccionaron proyectos de 89 instituciones nacionales y provinciales para recibir becas y ayudas, en 2010 entraron al programa otras 31 instituciones más de enseñanza superior; comunitarias y municipales, y en 2011, 104 instituciones tuvieron sus proyectos habilitados en el

mismo programa<sup>2</sup>. Todavía no es posible evaluar el impacto de esa política sobre la formación docente y las propias instituciones participantes. Sin embargo, viene creciendo el número de instituciones que envían sus propuestas, lo que revela, como mínimo, un entusiasmo por esa política, dado que las exigencias son relativamente altas. Investigaciones que evalúen sus diversos efectos podrán contribuir en el futuro con conocimiento sobre su validez social y educativa.

## 6. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Los datos de las investigaciones presentados aquí plantean serias cuestiones sobre la situación de la oferta y el currículo de los cursos que forman profesores para la educación infantil y la etapa inicial de la enseñanza fundamental en Brasil. La interacción de los diferentes factores aquí presentados, con la estructura curricular y con las condiciones institucionales de los cursos de formación de docentes para la educación básica nos indica un escenario preocupante sobre el resultado de esa formación. Esto nos remite, por ejemplo, al bajo índice de aprobados de licenciados en concursos públicos para cargos de profesor, lo que les plantea a los gestores públicos de redes de enseñanza básica varios problemas en la oferta de puestos docentes en ese nivel escolar.

En lo referente a la formación del profesorado es necesaria una verdadera revolución en las estructuras institucionales y en los currículos. La fragmentación de la formación es clara y queda en evidencia la inadecuación de los currículos y de las dinámicas curriculares.

Se espera mucho de los cursos de Pedagogía y, como dijimos, estos cursos están experimentando una etapa de transición. Estamos en un momento en el que su identidad necesita cambiar y consolidarse. Eso traerá, sin duda, consecuencias para la propuesta curricular dentro de una concepción mejor planteada sobre su papel social, su papel de curso formador de profesores para los primeros años de escolarización. Es preciso, además, recordar que la política de formación de profesores para los años iniciales de la educación básica, del nivel medio para el nivel superior, que se quedó en manos solamente de las instituciones y los individuos, sin una política articuladora y orientadora, dejó rastros de precariedad tanto en las estructuras institucionales como en el currículo y en los profesores encargados. El cambio de una formación presencial a otra realizada a distancia –movimiento en marcha, sin un adecuado monitoreo y evaluación– agrega otra preocupación con el destino y la real contribución de estos cursos para la educación de las nuevas generaciones.

La fuerte tradición del área, que en el caso de los cursos de Pedagogía tiene una configuración fragmentada en varias subáreas, marca las propuestas curri-

---

<sup>2</sup> Datos publicados en el Diario Oficial de la Nación – Sección 3, respectivamente el 28/12/09, p. 21; el 04/06/10, p. 36 y el 07/04/11, p. 25.

culares de esos cursos y evidencia su disociación de las demandas generales de la escuela básica. En las instituciones de enseñanza superior hay resistencias comprensibles cuando se piensa en soluciones de carácter interdisciplinar para el currículo una vez que la propia formación especializada de sus docentes parece no favorecer esto.

El papel de esos cursos, para la formación profesional de profesores para los primeros años educacionales, demanda la incorporación, con mayor intensidad y significado, de los conocimientos de su campo de práctica – la escuela en cuanto ente social y la enseñanza en esas escuelas. Demanda también la interacción de estos conocimientos con otros seleccionados como valiosos por sus fundamentos y con las adecuaciones didácticas necesarias, teniendo en cuenta la responsabilidad de la formación para el trabajo educativo con niños, en el comienzo de su desarrollo humano-social.

Se señala la necesidad de una actuación política más incisiva en esta cuestión porque el problema de la formación del licenciado como un profesional de la docencia se encuentra descuidada en su calidad y no atiende al perfil de un profesional con condiciones mínimas para entrar en una escuela en la que niños y jóvenes en desarrollo dependen de su trabajo para llegar a una ciudadanía plena.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU JR, L DE M.; OLIVEIRAA, W.C.; SILVA, L.F.; FERREIRA, N. Os egressos do curso de Pedagogia da UFSJ: como avaliam a formação que tiveram em função de sua inserção e atuação no mundo do trabalho em educação? In: Calderano, M.da A.; Pereira, M.C.; Marques, G.F.C. (org.) *Campos e vertentes: formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: Editorial UFJF, 2010, p. 147-164.
- BRASIL. Lei n. 9394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.
- *Resolução CNE/CP n° 1* de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Brasília/DF, 2002.
  - *Resolução CNE/CP n° 1* de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Graduação em Pedagogia – Licenciatura, Brasília/DF, 2006.
  - *Decreto n° 7.219*, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília/DF 2010.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- GATTI, B.A. NUNES, M.M.R. (org.) Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. *Textos FCC*, v.29, 2009.
- GATTI, B. A. e BARRETTO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, UNESCO, 2009.
- GATTI, B.A., NUNES, M.R., GIMENES, N.A.S., TARTUCE, G.L.B.P., UNBEHAUM, S.G. Formação de Professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e

- seus currículos. In: Fundação Victor Civita. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo, SP, Nº 1, 2010a, p. 95-138.
- GATTI, B.A., TARTUCE, G.L.B.P., NUNES, M.R., ALMEIDA, P.C.A.. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: Fundação Victor Civita. *Estudos e Pesquisas Educacionais*, São Paulo, SP, Nº 1, 2010b, p.139 – 210.
- GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas Docentes: um Estado da Arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- JORGE, G.; ANTONINI, E. Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP. *Vertentes*, São João Del Rei: UFSJ, v.19, n.1, p.129-140, jan./jun 2011.
- NUNES, C.M.F.; FERREIRA, F.O.; SILVA, C.S.; COUTRIM, R.M. da E. Formação docente: percepções das professoras graduadas em Pedagogia e Normal Superior que lecionam nos anos iniciais de escolas mineiras. In: Calderano, M.da A.; Pereira, M.C.; Marques, G.F.C. (org.) *Campos e vertentes: formação, trabalho docente, e avaliação sistêmica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010, p.77-96
- SILVA JR, C. A. Fortalecimento das políticas de valorização docente: Proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. *Informe*, UNESCO/CAPES, Brasília, 2010. (Documento interno).