

---

# La formation des enseignants au Brésil :

## Un bilan des politiques éducatives

**Ione Ribeiro Valle\*, Leda Scheibe\*\***

*\* Professeur des Universités au Centre de Sciences de l'Éducation  
Université Fédérale de Santa Catarina Brésil  
Rua Duarte Schütel, 233, Apto 601-I  
88015-640 Florianópolis Santa Catarina Brasil  
ionvalle@newsite.com.br / ionevalle@ced.ufsc.br*

*\*\* Professeur des Universités au Centre de Sciences de l'Éducation  
Université Fédérale de Santa Catarina Brésil  
Cursus de Mestrado de l'Université de l'Ouest de Santa Catarina Brésil  
Rua Cônego Bernardo, 283  
88036-570 Trindade Florianópolis Santa Catarina Brasil  
lscheibe@uol.com.br*

---

*RÉSUMÉ. Ce travail analyse la formation des enseignants du primaire au Brésil, dans la perspective des politiques éducatives développées au long du XX<sup>e</sup> siècle. L'histoire de cette formation se signale par une dualité d'intérêts, souvent contradictoires, présents dans la constitution du système d'éducation, qui cherche en permanence les conditions favorables à la qualification et à la valorisation professionnelles. Trois phases se détachent dans le mouvement de formation des enseignants : la première débute lors de la République (1889) et se prolonge jusqu'à la fin de 1950, faisant l'éloge d'une formation de niveau moyen ; la deuxième continue jusqu'aux années 1980, centrée sur une conception techniciste de formation professionnelle ; la troisième phase apparaît après l'installation de la Nouvelle République (1985) : elle investit dans la formation supérieure pour l'exercice de l'enseignement.*

*MOTS-CLES : Formation des enseignants ; politiques éducatives ; école normale ; formation supérieure.*

---

## 1. Introduction

Dans la politique éducative brésilienne, aux avancées légales semblent s'opposer, de façon réitérée, des replis pragmatiques. Les dispositifs qui se succèdent lors de la promulgation des lois générales pour l'éducation nationale ont investi systématiquement dans une conception techno-professionnelle de formation, définie par l'accent mis sur les compétences enseignantes. Le caractère techniciste<sup>1</sup> adopté par la majorité de ces dispositifs amène à poursuivre une standardisation du profil professionnel, au lieu de renforcer la conception scientifico-académique, revendiquée depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle par des chercheurs et des sphères représentatives des professionnels de l'éducation (des associations professionnelles, scientifiques et des syndicats).

Bien que les chercheurs soient unanimes lorsqu'ils mentionnent le manque d'études sur les problèmes éducatifs du pays et la grande distance entre le caractère académique de l'enseignement supérieur et la réalité de l'école publique (Valle, 2005), l'histoire des politiques de formation des enseignants, ainsi que l'histoire du système d'éducation nationale, auquel cette formation prépare, nous amène à une importante constatation : les replis pragmatiques qui ont accompagné les changements de la législation n'empêchent pas une amélioration dans le processus de formation des enseignants. Celle-ci ne s'est pas détériorée en proportion de son expansion quantitative, car l'élévation du niveau d'exigence dans les procédures de recrutement et la constitution progressive de la carrière enseignante ont toujours été défendus et poursuivis. Exemple de cela, c'est la prolongation de la formation pour les quatre premières années de l'enseignement obligatoire, qui doit atteindre le niveau supérieur. Une telle ascension suppose un plus grand engagement de l'Université dans les questions pédagogiques et administratives, surtout celles qui touchent les réseaux publics d'enseignement, afin de favoriser les transformations sociales et culturelles envisagées (Valle, 2003).

Cette constatation nous autorise à formuler une première hypothèse : la professionnalisation et la formation des enseignants ont toujours été au cœur des projets et des investissements de l'État brésilien, visant en même temps à organiser les masses, à élargir le contrôle idéologique de la scolarisation de la population et à rendre plus démocratique l'accès aux systèmes publics d'enseignement. En ayant pour référence l'analyse des principaux dispositifs légaux qui ont établi les politiques d'éducation pour le pays, nous examinerons les différentes étapes de la formation enseignante, en

---

1. Expression employée pour caractériser l'influence de la théorie du capital humain et de la pensée pédagogique américaine sur la planification des actions politiques.

supposant qu'elles correspondent aux mutations de priorités et de directives de l'État brésilien.

Trois phases, qui ne sont pas constituées par des ruptures ou des discontinuités mais par des changements plus ou moins profonds dans l'organisation des systèmes d'enseignement (dans la sphère fédérale, étatique et communale), semblent se détacher dans le mouvement de formation des enseignants brésiliens : la première commence avec l'avènement de la République (1889) et se prolonge jusqu'à la fin de 1950, recommandant une formation de niveau moyen considérée comme fondamentale pour l'organisation des masses. L'éducation passe pour être vue comme un service public sous la responsabilité de l'État, devant former les citoyens civilisés pour la fortification d'une société qui prétend devenir moderne et hégémonique ; la deuxième phase continue jusqu'aux années de 1980, centrée principalement sur une conception techniciste de formation professionnelle. Cette phase se constitue surtout avec l'arrivée des militaires au pouvoir en 1964 et l'institution d'un régime autoritaire et bureaucratique, période pendant laquelle se produit une importante expansion de l'offre scolaire avec la finalité d'élargir le contrôle idéologique sur les masses et de les préparer à répondre aux nécessités d'un marché du travail émergent ; la troisième phase apparaît clairement après l'installation de la Nouvelle République (1985), quand est proposée la formation supérieure pour l'enseignement des années primaires. Au cours de cette phase on attribue à l'éducation scolaire la mission de compenser le déficit éducatif et social, accumulé du fait de la basse qualité et de l'improductivité des systèmes publics d'enseignement, et de participer d'une manière effective à la démocratisation de la société brésilienne.

## **2. Une formation moyenne pour l'organisation des masses**

Les écoles normales ont été les premières institutions de formation des enseignants créées au Brésil sur l'initiative des provinces dépendant encore de l'Empire, après l'indépendance du pays en 1822. Elles sont restées pratiquement comme les seules responsables de la formation enseignante jusqu'à la fin des années 1950. L'un des éléments centraux dans l'organisation des masses populaires – la formation des enseignants – a acquis, néanmoins, une plus grande importance, avec l'avènement de la République, quand la nécessité de créer ces écoles dans tout le territoire national est devenue évidente. Mais ce processus a été lent et graduel, suivant le rythme de développement social, politique et économique des différents états de la fédération.

L'école normale s'est configurée comme un élément essentiel pour l'expansion du projet républicain, en s'opposant à l'ordre institutionnel du régime impérial. Les enseignants, considérés

comme les vrais diffuseurs d'une nouvelle vision de monde, devaient être sélectionnés et préparés pour cette tâche (ou "mission"). Ils devenaient en même temps les responsables de l'alphabétisation de toute la population et les bastions du nouveau régime au profit de leurs bénéficiaires, c'est-à-dire, des oligarchies régionales (Nóbrega, 2002).

Néanmoins, la conjoncture sociale, politique et économique de la Première République (qui a prévalu jusqu'en 1930) ne favorisait pas vraiment l'expansion de l'éducation scolaire. Dans le fédéralisme décentralisé, c'est l'État oligarchique, subordonné aux intérêts des groupes dominants des régions productrices et exportatrices de café qui prédomine. Ce modèle crée de nombreuses différences dans le développement des divers états, qui finissaient par organiser, en fonction de leurs conditions spécifiques et de leurs réformateurs, leurs systèmes d'enseignement (Scheibe et Daniel, 2002).

La première tentative officielle d'assurer une base commune nationale pour la formation des enseignants s'est produite pendant l'État Nouveau, institué par la dictature de Getúlio Vargas (1937-1945), à travers les "Lois Organiques d'Enseignement" (promulguées de 1942 à 1946). Pour les préparer, il a été organisé en 1941 la 1<sup>ère</sup> Conférence Nationale d'Éducation. Ces lois ont eu comme finalité de combler l'absence de règlements centraux et de définir une procédure à suivre, au plan fédéral, étatique et communal, concernant surtout l'éducation publique (Tanuri, 2000).

La Loi Organique de l'Enseignement Normal (approuvée en 1946) a été signée aussitôt que la dictature Vargas est arrivée à sa fin, en établissant, sans grandes innovations, une certaine uniformité dans la formation des enseignants. Cette loi consacrait des procédures qui avaient déjà été adoptées dans plusieurs états de la fédération. L'enseignement normal a été divisé en deux cycles : a) le cours de formation de "régents" de l'enseignement primaire (quatre ans), qui devait fonctionner dans les écoles normales régionales et ; b) le cours de second cycle (deux ans), qui devait former l'enseignant du primaire et être proposé par les écoles normales et les instituts d'éducation. Cette loi, qui avait l'intention de rendre uniforme la formation des enseignants dans tous les états, a fixé un statut d'école professionnelle pour les écoles normales : chacune d'elles devait comporter un groupe scolaire, un jardin d'enfants et un gymnase (correspondant au collège) officiellement reconnus, visant à établir un rapport entre la théorie et la pratique. Les écoles régionales, destinées à des élèves âgés de 13 ans au minimum, titulaires d'un certificat primaire (cinq ans), devaient comporter au

moins deux écoles primaires isolées, mesure qui concernait les écoles de la zone rurale (Tanuri, 2000).

Aussitôt que la Constitution de 1946 a été promulguée, quelques mois après l'approbation de la Loi Organique de l'Enseignement Normal, une orientation décentralisatrice et libérale est reprise dans le pays. La grande majorité des états, bien qu'autorisés à réglementer leur enseignement primaire et normal, ont pris cette loi comme modèle pour l'organisation de leur système de formation des enseignants.

### **3. De la tradition normalienne à la formation techno-professionnelle**

La première Loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (LDB) approuvée par la Chambre Fédérale en 1961, après une longue séquence de discussions et de concessions, a été le résultat d'une stratégie de conciliation entre les intérêts des secteurs privés et les défenseurs de l'enseignement public. Les accords<sup>2</sup> contractés entre ces groupes bénéficiaient à l'élite en dépit de l'intérêt général porté à la population en ce qui concerne la scolarisation. La nouvelle loi n'a pas apporté de modifications significatives pour la formation enseignante, car l'enseignement normal restait le seul niveau de préparation des enseignants de l'enseignement obligatoire (de la 1<sup>ère</sup> à la 4<sup>e</sup> année). En ce qui concerne la structure des écoles normales, on remarque que la plupart des états ont conservé le système dual, avec des écoles normales constituées de deux niveaux de formation : le « *ginasial* » (qui correspond au collège), centré sur des contenus généraux auxquels s'ajoutait une préparation pédagogique qui conférait un diplôme de « Régent de l'enseignement primaire » ; et le « *colegial* » (qui correspond au lycée), consacré aux approfondissements, au terme duquel l'élève obtenait le diplôme de « Professeur du primaire ». Étant donné la réorganisation du champ politico-administratif et pédagogique, qui s'est produite après l'implantation du régime militaire en 1964, le modèle de formation des enseignants du primaire a, en grande partie, perdu ses caractéristiques, bien qu'il soit resté circonscrit au niveau moyen, subsistant ainsi jusqu'aux années 1990. La Loi 5.692/1971 a réformé l'enseignement fondamental (primaire et collège), dont l'obligation passe de quatre à huit ans, et l'enseignement moyen (lycée), transformant l'école normale selon une habilitation professionnelle

---

2. Comme l'a rappelé Amado (1973), les procédures conciliatoires ont prédominé pendant tout le processus d'élaboration de cette loi. Ils ont défini alors les différents niveaux de la structure du système d'enseignement (fédéral, étatique et communal), ainsi que leurs secteurs respectifs de compétences politiques et administratives.

quelconque nommée « habilitation magistère ». Celle-ci vient alors intégrer la professionnalisation obligatoire adoptée pour l'enseignement moyen.

En effet, l'école normale traditionnelle a cessé d'exister. L'« habilitation magistère » réglementée en 1972, qui l'a remplacée, a été organisée de manière à présenter un noyau commun de formation générale (constitué des disciplines de communication et expression, études sociales et sciences) et une partie de formation spécifique (en incluant les fondements de l'éducation, la structure et le fonctionnement de l'enseignement primaire et la didactique qui induisait la pratique enseignante). Dans ces dispositifs légaux, il est évident que s'affirme la forte influence de la conception techniciste qui a caractérisé la pensée éducative officielle au cours de cette période. On peut remarquer la fragmentation de cette filière, la grande diversification et la désarticulation des disciplines scolaires, créant des préjudices à la formation générale, ainsi que l'amointrissement des savoirs pédagogiques indispensables à la formation enseignante.

Le « démembrement » de l'école normale a provoqué un mouvement appelé « revitalisation de l'enseignement normal ». Celui-ci a stimulé des études et des propositions d'action accomplies dans les années suivantes, tant par le Ministère de l'Éducation que par les secrétariats de l'État, dans le but de dissiper le mécontentement concernant cette filière de formation. Parmi les propositions du Ministère de l'Éducation, se détache le projet des Centres de Formation et de Perfectionnement de l'Enseignement (CEFAM), élaboré en 1982, adopté par quelques états de la fédération. Ce projet a rendu possible l'amélioration de la qualité de l'enseignement, comme l'enrichissement curriculaire, l'articulation entre les disciplines, l'examen sélectif pour l'admission dans cette filière, l'allongement du temps de formation qui devait commencer depuis la première année de l'enseignement moyen, le travail collectif dans la planification et dans l'exécution du curriculum et, de plus, le fonctionnement en temps intégral, dévoué aux activités régulières du curriculum et à celles d'approfondissement et de stage.

À partir des années 1980, il a y eu aussi un progressif remodelage du Cours de Pédagogie (offert par les institutions de formation supérieure<sup>3</sup>), visant à l'ajuster à la préparation des enseignants pour l'éducation infantile et la première étape de l'enseignement fondamental (1<sup>ère</sup> à 4<sup>ème</sup> année). Cette filière formait des spécialistes de l'éducation (surveillants, administrateurs, orienteurs et inspecteurs scolaires), les enseignants de l'école normale et, à partir de 1970, les enseignants de l'« habilitation magistère ». Ce remodelage annonçait les changements légaux à venir.

---

3. Sur la formation pédagogique des enseignants licenciés, voir Scheibe, 1983.

La participation du mouvement enseignant, organisé autour de l'Association Nationale pour la Formation des Professionnels de l'Éducation (ANFOPE)<sup>4</sup>, a été décisive dans la défense de la formation des enseignants du primaire. À l'évidence, il manquait les bases conceptuelles et méthodologiques pour la constitution de l'identité des professionnels de l'éducation, surtout pour ceux des premières années scolaires. Il fallait alors défier l'avenir et engager les instances d'État si l'on voulait démocratiser le système d'éducation nationale.

#### **4. Une formation supérieure pour les enseignants du primaire**

Depuis les années 1970, de nombreux mouvements et manifestations ont éclaté partout au Brésil, visant à la reddition immédiate du régime autoritaire. Une transition politique se dessinait. Alors, toujours attentives à des pressions sociales, les couches dominantes ont préparé soigneusement cette transition, réactivant la vieille pratique des alliances. Après les échecs des mobilisations de 1984 demandant les élections directes à tous les niveaux, les candidats civils Tancredo Neves (leader démocratique) et José Sarney (lié au pouvoir militaire) ont été élus lors d'une élection indirecte à la Présidence et à la Vice-Présidence de la République. Tancredo Neves tomba gravement malade à la veille de sa prise de pouvoir, Sarney assume l'intérim du poste de Président de la République en 1985. Neves meurt quelques mois après, et Sarney occupe ce poste jusqu'à la fin du mandat (1990).

Le cadre institutionnel de la « Nouvelle République » se proposait de reprendre les droits politiques caractéristiques d'une démocratie libérale, supprimés par le régime autoritaire. Il était évident que la démocratisation de l'État brésilien ne pouvait pas se faire sans une transformation profonde dans les conceptions et les structures de pouvoir, fortement cristallisées et bureaucratiques. La consolidation du système d'éducation nationale, qui restait centralisée au plan fédéral et à celui des états, était au centre de ces transformations, ainsi que la définition d'une politique de formation des enseignants.

---

4. À la fin de la décennie 1970, s'est créé un mouvement pour la reformulation des filières de formation des enseignants au Brésil. Il en résulte des discussions sur le Cours de Pédagogie, qui se sont élargies vers une discussion plus générale concernant la formation de l'ensemble du personnel de l'éducation. Ce mouvement est devenu plus articulé et plus mobilisé depuis 1980, avec l'installation du Comité National Pro-Formation d'Enseignants, lors de la 1<sup>ère</sup> Conférence Brésilienne d'Éducation qui a eu lieu à São Paulo. La création de l'Association Nationale pour la Formation des Professionnels de l'Éducation (ANFOPE) en 1990 donnerait suite à ce mouvement.

L'idéal de ce qui devait être un projet efficace pour l'éducation nationale, construit au long des dernières décennies, a été envisagé en plusieurs points par la Constitution Fédérale (promulguée en 1988). Celle-ci a fourni des éléments juridiques qui rendait possible les transformations éducatives revendiquées. Néanmoins, le texte final de la nouvelle Loi de Directives et de Bases de l'Éducation Nationale (approuvée en 1996) a rencontré plusieurs obstacles à la mise en œuvre des propositions élaborées par l'ensemble de la société civile. Celle-ci s'était montrée fort mobilisée en vue d'un projet d'éducation pour le pays. Cette loi n'a pas renoncé à tous les consensus du riche débat des années 1980, mais elle les a traduits, parfois, dans une autre logique de développement, où décentralisation, par exemple, signifie principalement désengagement de la responsabilité de l'État. L'autonomie, à son tour, a été comprise comme la liberté de capter des ressources financières. L'égalité a été traduite par l'équité, et la citoyenneté critique s'est confondue avec l'idée de citoyenneté productive, en supposant une adéquation aux exigences et aux besoins du marché (Shiroma et al., 2000).

Pour Mello (1999), intellectuelle brésilienne qui a été à l'origine des réformes éducatives des années 1990, il fallait établir une politique nationale de formation, ancrée dans un consensus construit par l'ensemble des secteurs éducatifs intéressés. Le premier pas, affirme-t-elle, consiste à établir un accord sur le caractère national de la formation des enseignants, car de cette formation dépend la production et la reproduction du processus éducatif. La formation apparaît dans les divers documents de la réforme comme une stratégie vers l'unité nationale, le plein exercice de la citoyenneté, l'intégration, l'inclusion sociale et la survie dans une économie mondiale compétitive. Seule une forte cohésion autour de la nature de la formation politico-pédagogique des enseignants, prise comme intérêt national, pourrait donner une pleine efficacité aux directives, au curriculum et à l'organisation pédagogique-institutionnelle des filières de formation. Voici le contenu de la politique de formation des enseignants qui est en cours d'implantation au Brésil et qui se présente comme un grand défi à la recherche en éducation.

La nouvelle Loi de Directives et de Bases (1996) a affronté, donc, depuis son implantation, une situation de diversité de conceptions et une pluralité d'institutions et de filières formatrices des professionnels pour la scolarisation initiale, dans une tentative de satisfaire aux différents intérêts sociaux. L'établissement d'un accord sur le caractère national de la formation des enseignants, dans un pays de profondes inégalités sociales, éducatives, culturelles, se tourne en faveur des forces économiques, contradictoires par nature. Outre cette situation, il persiste aussi un énorme contingent d'enseignants sans aucune formation pour l'enseignement. Les réglementations qui ont suivi cette loi ont prouvé l'intention d'imposer un modèle de formation enseignante, qui, bien qu'apparaissant lié au niveau supérieur, se présente disjoint de l'enseignement



universitaire, devenant une préparation techno-professionnelle qui n'ajoute pas grand-chose à la formation de niveau moyen, jusqu'alors en vigueur (Scheibe, 2002). On observe alors que ces réglementations ont produit une nouvelle institutionnalisation pour la formation des enseignants au Brésil, comprenant les instituts supérieurs d'éducation et les cours normaux supérieurs. En raison de leurs caractéristiques pédagogiques et d'infrastructure, ceux-ci contribuent à une dévalorisation de l'enseignement, qui met à l'épreuve l'amélioration de la qualité de l'enseignement et la démocratisation de l'éducation. Les programmes de formation mis en œuvre par ces nouvelles instances éducatives réduisent le temps de durée des cours, simplifient le travail pédagogique et rendent difficile la construction d'une identité pour les professionnels de l'enseignement. En plus, elles se superposent à la structure déjà existante dans les universités brésiliennes. Ce qu'on observe alors c'est que la solide formation universitaire assez revendiquée est, de forme tacite, de plus en plus ajournée.

L'étude des conceptions et des politiques de formation nous a permis de percevoir que, malgré l'élévation des niveaux de scolarisation (Valle, 2003), il y a de nombreuses difficultés à surmonter, résultantes d'une assez longue période de dévalorisation sociale des enseignants. Ces difficultés englobent les replis pragmatiques de la législation elle-même au moment d'être confrontée avec les préceptes d'une démocratie plus formelle que réelle, la précarité des conditions de travail, les salaires avilissants, le manque de stabilité professionnelle, les objections à la constitution d'une carrière enseignante. Malgré tout, il persiste une conception idéaliste concernant l'exercice de l'enseignement, qui oscille entre une « identité vocationnelle » et une « identité professionnelle » (Valle, 2002). Celle-ci est corroborée par les enseignants, par leurs sphères représentatives et par les instances d'administration de l'éducation.

En effet, une avance qualitative effectivement démocratique, liée à la nécessité d'élévation de la formation initiale au niveau supérieur, ne pourra pas faire des concessions à des programmes de formation hâtés. Ceci ne signifie pas nier l'existence de situations d'urgence, concernant le manque des enseignants dans certaines régions et pour certaines filières de l'enseignement, ce qui doit être affronté à travers une solide articulation entre les universités, le Ministère de l'Éducation, les secrétariats d'État et les secrétariats communaux d'éducation. Mais il ne semble pas rationnel, même du point de vue économique et de la gestion, de rendre vides les structures existantes et de les remplacer par de nouvelles structures. L'offre de formation à coût plus bas concernant les ressources physiques, matérielles, humaines et financières peut revenir cher au pays.

Les chercheurs brésiliens représentés dans l'ANFOPE considèrent qu'il faut continuer à accompagner et à évaluer les expériences de formation en cours dans les divers états brésiliens, surtout celles mises en œuvre dans les nouvelles institutions d'enseignement supérieur. Les principes d'une base commune nationale pour la formation des enseignants, suffisamment discutée et socialisée par la communauté

éducative, sont des paramètres dont il faut tenir compte. Il faut créer des espaces favorables à un approfondissement conceptuel et critique, et considérer qu'il s'agit d'un champ extrêmement complexe qui implique d'autres conceptions d'apprentissage, mais principalement des intérêts divers, voire antagonistes. Il faut également avoir en perspective la nécessité de re-signifier les approches pédagogiques concernant le phénomène éducatif, en envisageant les aspects suivants : 1. expliciter la dimension du tutorat dans les programmes de formation à distance ; 2. établir une cote appropriée de contenus transmis en direct afin de garantir la socialisation professionnelle et le travail collectif des enseignants ; 3. définir plus clairement le caractère d'urgence de certains programmes, en les restreignant aux régions qui ont le plus besoin de soutien ; 4. expliciter le rôle des facultés et des centres d'éducation dans la conception, l'élaboration et le développement de ces programmes (ANFOPE, 2000).

Les enseignants, réunis par l'ANFOPE, considèrent que les programmes de formation initiale et continue doivent employer de façon articulée les nouvelles technologies éducatives. Cependant celles-ci ne doivent pas remplacer la modalité d'enseignement en direct, mais être utilisées comme complément, pour garantir l'autonomie du travail des enseignants et mettre en rapport les savoirs scolaires et les matériaux didactiques. Travailler avec les nouveaux langages et comprendre les capacités potentielles des ressources technologiques, c'est un défi qui s'impose à l'ensemble des enseignants, car, aujourd'hui, la technologie est une réalité qui imprègne la vie de tous, supposant un changement des conceptions d'enseignement et d'apprentissage, non sans conséquences sur l'identité des enseignants. Mais elles n'ont, certainement, aucune valeur en soi.

## 5. Bibliographie

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (1996, 2000 e 2002). *Documentos Finais. VI, X e XI Encontro Nacional*. Brasília : ANFOPE.

BRASIL. (1946). *Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro : Diário Oficial da União.

BRASIL. (1961). *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília : Diário Oficial da União.

BRASIL. (1968). *Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968*. Dispõe sobre a reforma no ensino universitário. Brasília : Diário Oficial da União.

- BRASIL. (1971). *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília : Diário Oficial da União.
- BRASIL. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Brasília : Diário Oficial da União.
- MELLO, G.N. (1984). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo : Edições Loyola.
- NÓBREGA, P. (2002). Escola Normal, Ciência e Nacionalidade na Primeira República. In SCHEIBE, L. e DAROS, M.D. (2002). *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis : NUP/CED, p. 113-133.
- SCHEIBE, L. (1983). A formação pedagógica do professor licenciado – Contexto histórico. In *Perspectiva*. Florianópolis, ano 1, n. 1, p. 31-45.
- SCHEIBE, L. (1994). Para repropor a prática de formação de professores na UFSC. In *Perspectiva*, Florianópolis, ano 12, n. 21, p. 43-71.
- SCHEIBE, L. & AGUIAR, M.A. (1999). Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. In *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 220-239.
- SCHEIBE, L. & DANIEL, L.S. (2002). Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In SCHEIBE, L. e DAROS, M.D. *Formação de professores em Santa Catarina*. Florianópolis : NUP/CED, p. 11-34.
- SHIROMA, E.O., MORAES, M.C.M. e EVANGELISTA, O. (2000). *Política educacional*. Rio de Janeiro : DP&S.
- SHIROMA, E.O., MORAES, M.C.M. e EVANGELISTA, O. (2002). Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In VEIGA, I.P. e AMARAL, A.L. *Formação de professores. Políticas e debates*. Campinas : Papirus, p. 47-63.
- TANURI, L.M. (1970). Contribuição para o estudo da escola normal no Brasil. São Paulo : CRPE.
- TANURI, L.M. (2000). História da formação de professores. In *Revista Brasileira da Educação*. São Paulo, Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88.
- VALLE, I.R. (1996). *Burocratização da educação: um estudo sobre o Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina*. Florianópolis : Ed. da UFSC.
- VALLE, I.R. (2003). *A era da profissionalização. Formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série*. Florianópolis : Cidade Futura.
- VALLE, I.R. (2002). Da “identidade vocacional” à “identidade profissional” : a constituição de um corpo docente unificado. In *Perspectiva : Sociologia e Educação*. Revista do Centro de Ciências da Educação, v. 20, n. especial, p. 209-230.
- VALLE, I.R. (2005). Formação de professores : um esforço de síntese. In *Educar em Revista*. Curitiba : Editora UFPR, n. 25, p. 215-235.