

CURRÍCULO OFICIAL E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Guilherme Ribeiro ROSTAS(1); Márcia Helena S.G. ROSTAS(2)

(1) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Monte Castelo,
rostas@ifma.edu.br

(2) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus São Luís – Monte Castelo,
mrostas@ifma.edu.br

RESUMO

Este artigo trata da temática de pesquisa: formação de competência leitora no Ensino Médio e aborda parte da pesquisa de mestrado realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. A discussão acerca do currículo oficial e a formação do professor de Língua Portuguesa, recorrentes neste trabalho, foi realizada com base em pesquisa bibliográfica, na fundamentação e aprofundamento das discussões, e documental quando da revisão da legislação educacional que prescreve o currículo oficial para o Ensino Médio e para a Formação de Professores. Os resultados alcançados foram relevantes conduzindo a uma reflexão acerca da formação do professor em um Instituto Federal, cujo compromisso com o “trabalho” instou, em sua prática, uma “balança” entre a perspectiva crítica ou à simples reprodução social. Tais conclusões serviram de base para analisar o discurso dos docentes, observando seu envolvimento com as mudanças tecnológicas bem como com a sua formação inicial e continuada.

Palavras-chave: legislação educacional, formação de professores, educação continuada.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo faz um pequeno recorte da temática formação de competência leitora no Ensino Médio e tem por objetivo iniciar uma reflexão acerca da formação e prática docente. Considerando que a legislação educacional prescreve o perfil do professor que se faz necessário para sua atuação profissional, cabe-nos observar como este é construído nos documentos oficiais. Assim, para compreender tais características, devemos antes questionar que tipo de escola está posta para sua atuação. Nóvoa (2008, p. 220-221) aponta que:

Ao longo do século XX, concepções pedagógicas, psicológicas e sociológicas da infância foram misturadas com as “ideologias da salvação”, alimentando a ilusão de que a escola é um lugar de “redenção pessoal” e de “regeneração social”. Simultaneamente, a demissão das famílias e das comunidades de suas funções educativas e culturais transferia uma multidão de missões para as escolas. Além do “currículo tradicional”, ondas sucessivas de reformas acrescentaram técnicas e saberes novos, assim, como um conjunto interminável de programas sociais, culturais e de apoio: educação sexual, luta antidrogas e antiviolença, educação ambiental, formação para novas tecnologias, noções de trânsito, clubes europeus, atividades artísticas e esportivas, oficinas de todos os tipos, grupos de defesa do artesanato e das culturas locais, educação para a cidadania [...] Não há dúvida nenhuma que, tomados isoladamente, cada um desses programas é do maior interesse, mas, vistos em conjunto, ilustram bem o amálgama no qual se transformou a nossa idéia de educação.

Nóvoa (2008) cita ainda Illich¹, confirmando que o oposto ao seu pensamento é que foi concretizado, considerando que a escola assume outros papéis que não mais apenas o que o “currículo tradicional” trazia. Essa escola, em seus novos compromissos, que recebe tarefas anteriormente atribuídas à família e à sociedade em geral, passa a ter necessidades também distintas em relação ao professor. Assim, hoje, um docente não pode se limitar apenas aos conteúdos tradicionais de suas disciplinas. Sua formação passa a ter a necessidade de conhecimentos e capacidades que façam frente aos novos saberes assumidos como tarefa da escola. Por outro lado,

¹ Illich (1982, p. 21-56) possui um discurso radical que propõe o fim das escolas e que a Educação seja feita no seio da sociedade, através dos sindicatos, partidos políticos, igrejas, etc. Porém, Nóvoa constata o contrário desse movimento, ou seja, a escola assume o papel de outras instâncias sociais que Illich apontou como importantes na educação do sujeito.

existem dificuldades para que tal situação seja concretizada, principalmente no que diz respeito à jornada de trabalho deste profissional. Nesse sentido, Saviani (2008) demonstra que:

o professor, mesmo embalado pelo canto da sereia das soluções fáceis, é lançado na defensiva. Diante das pressões para exercer o conjunto de funções a ele solicitadas, responde: “Mas... eu já faço das tripas coração para ministrar, da melhor forma possível, um grande número de aulas em três ou quatro escolas diferentes, para tantas turmas de alunos que chegam a somar mais de cinco centenas, aproximando-se do milhar, com carga enorme de trabalhos e provas para corrigir... e ainda vou ter de participar da gestão da escola; da vida da comunidade; e orientar os estudos dos alunos?” [...] Eis aí o drama atual do professor. Na verdade ele também é vítima da inclusão excludente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo o conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. (SAVIANI, 2008, p. 449-450).

Mesmo com dificuldades de tempo e condições de trabalho, o docente não deve estar alheio às novas situações que surgem no meio educativo, pois este se torna cada vez mais exigente. Sacristán (2007) alerta que os tempos mudaram, tanto alunos quanto professores vivem em uma sociedade tecnológica onde as informações deixam de ser exclusividade das escolas e, dessa forma, o professor necessita de maior preparo para fazer frente a esta nova realidade.

2 DESENVOLVIMENTO

Diante desse cenário, o professor carece de uma formação sólida que supere o domínio das teorias e conteúdos curriculares pertinentes às disciplinas que lecionam. São competências e habilidades que transitam por uma formação geral abrangente que os cursos de graduação em licenciaturas, de um modo geral, devem oportunizar. Nesta direção, a Resolução CNE/CP nº 01/2002² (BRASIL, 2002a) prescreve as competências necessárias para a formação dos professores da Educação Básica que, além dos conteúdos curriculares, o domínio pedagógico e a autogestão de sua formação, valoriza a experiência.

Tais competências são previstas em todos os cursos de licenciatura (formação de professores) de graduação (cursos superiores). Os conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões, prescritos neste documento, apontam para essa formação sólida de que o professor necessita. Percebe-se que eles não podem estar circunscritos em disciplinas isoladas, mas fazem parte de um conhecimento interdisciplinar que, como dissemos, exige sólida formação do docente e atitudes autônomas como o gerenciamento de sua própria formação.

Quanto ao inciso IV do parágrafo terceiro, “os conteúdos da área de conhecimento que serão objeto de ensino” são apresentados em legislação própria, individualmente a cada curso. Neste sentido, o Parecer CNE/CES³ nº 492/2001 (BRASIL, 2001) institui as diretrizes curriculares para vários cursos de graduação⁴, dentre eles, o de Letras. Neste documento, são apontadas competências e habilidades desejáveis aos profissionais habilitados neste curso.

No Brasil, o Ensino Superior oportuniza a opção, em determinadas áreas do conhecimento, à formação para a docência que denomina de licenciatura, conforme o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Nessas mesmas áreas, existe a opção pela carreira profissional fora da escola⁵. A estes profissionais, são concedidos diplomas de bacharéis. Assim, somente aos licenciados é dado o direito de atuar como professores.

² “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

³ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior

⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia

⁵ Áreas como Letras, História, Geografia, Matemática, entre outras, possibilitam ao estudante de graduação optar por ser bacharel ou licenciado. Ao optarem pelo bacharelado, receberão formação e diploma que lhes possibilitará a atuar

Observamos que determinadas competências estão voltadas explicitamente para as licenciaturas, por apresentarem diretamente os termos “processos de ensino” e “técnicas pedagógicas” que denunciam explicitamente tal intenção. Estas competências estariam direcionadas aos licenciados. As demais, por tratar direta ou indiretamente dos conteúdos específicos da área de Letras, também são imprescindíveis para a formação desses licenciados que o currículo oficial preconiza, porém podem ser atribuídas aos bacharéis.

Percebemos também que as competências são muito abrangentes. Dessa forma, o parágrafo 1º, do inciso VI da Resolução nº 02/2002 (BRASIL, 2002a), aponta para que este conjunto de competências não esgote as possibilidades de um currículo para formação de professores. Nesse sentido, o currículo deve ser complementado com outros tipos de conhecimento.

A própria legislação educacional vem inserindo novas atribuições e conhecimentos necessários ao docente da Educação Básica. Podemos citar, por exemplo, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que torna obrigatória a oferta da disciplina Libras (Linguagem Brasileira de Sinais).

Destacamos que a inserção de tal disciplina nos cursos de formação de professores atende as demandas sociais pela inclusão de portadores de necessidades especiais nas turmas regulares de ensino. Tal situação leva o professor a buscar novos conhecimentos, ou seja, a perseguir a sua formação continuada, pois quem graduou-se em período anterior à vigência da lei, não teve acesso a esta formação; portanto, necessita buscá-la em cursos de extensão ou pós-graduação.

Dessa forma, observamos que um currículo para formação de docentes não pode limitar-se ao mínimo prescrito nos documentos oficiais, mas buscar uma formação abrangente que faça frente a esses desafios. Dessa forma, as diretrizes ainda apontam (BRASIL, 2001, p. 30-31):

[...] O profissional de Letras [que] deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

A formação contínua prevista no documento oficial, quando estimulada pela ampliação do senso crítico, torna-se altamente relevante, pois toda profissão exige que o profissional mantenha-se atualizado, principalmente o professor que depara constantemente com situações complexas que exigem frequentes atualizações. Os professores devem, dessa forma, ser intelectuais transformadores (GIROUX, 1997), não sendo meramente reprodutores das relações sociais de exploração.

Sacristán (2002) argumenta que a formação do professor deve passar por uma reflexão baseada na realidade prática. Um dos aspectos destacados é que:

ninguém pode dar o que não tem. E se os professores não cultivam a cultura, não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares. [...] se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura. (SACRISTÁN, 2002, p. 85)

Como constatamos, a formação docente necessita de uma ampla capacidade do professor. Não pode estar circunscrita somente à formação inicial deste profissional, pois a constante formação (contínua), além de uma exigência legal, passa a ser uma necessidade profissional. Charlot (2005) observa que essa exigência é potencializada pela universalização da oferta do ensino. A educação passa a ser ofertada à população que anteriormente tinha seu acesso negado, as minorias. Nesse caso, o professor, bem preparado, passa a ser o principal agente dessa universalização. Do contrário, “operador de desigualdades” (quando não está preparado para a docência em salas de aula onde essas minorias são presentes). O que Charlot (2005) pondera é que o despreparo do professor faz

no mercado que necessitem destes profissionais. Por exemplo, um bacharel em Geografia atuará em situações profissionais que demandem conhecimento nesta área, em empresas mineradoras, por exemplo.

com que ele não ofereça as necessidades prioritárias para a aprendizagem de seu aluno, principalmente pelo desnível cultural existente entre ambos.

Em documento oficial, de diretrizes de ensino, os “PCN+” reforçam os motivos para que discutamos a formação do professor de nível médio, conforme segue:

Primeiro, porque crônicos e reconhecidos problemas da formação docente constituem obstáculos para o desempenho do professor, e a escola deve tomar iniciativas para superá-los. **Segundo**, porque as novas orientações promulgadas para a formação dos professores ainda não se efetivaram, já que constituem um processo que demanda ajustes de transição a serem encaminhados na escola. **Terceiro**, porque a formação profissional contínua ou permanente do professor, em qualquer circunstância, deve se dar enquanto ele exerce sua profissão, – ou seja, na escola, paralelamente a seu trabalho escolar. (BRASIL, 2002b, p. 239, grifos do autor).

Se considerarmos a jornada de trabalho a que o professor se submete para garantir o mínimo de seu sustento, na realidade brasileira⁶, cuja profissão é desvalorizada, perguntamos: que tempo lhe sobra para a formação continuada (ou contínua – aqui tratadas como sinônimos)? Tal situação não é estranha ao docente da disciplina de Língua Portuguesa, bem como em qualquer disciplina. Ela interfere diretamente na qualidade do ensino, porque, quanto maior tempo passar em sala de aula, menos tempo disporá para planejar aulas e aprimorar-se (formação continuada). No entanto, receberá maior remuneração. Assim, muitas vezes, tal situação torna-se questão de sobrevivência. Para promover sua formação contínua, o professor necessita investir em, pelo menos, livros e cursos. Assim, para fazê-lo, torna-se necessário que o professor trabalhe mais, o que se torna uma relação paradoxal: ou trabalha mais ou estuda. Esta situação só pode ser quebrada na medida em que as instituições invistam nessa formação do professor.

Além da necessidade de formação, destacamos a interdisciplinaridade como elemento importantíssimo na prática docente. Nessa direção, os conteúdos devem ser tratados de forma que dialoguem com fluência entre as áreas do conhecimento. Essa exigência está presente nos documentos oficiais. Os “PCN+” mencionam:

A forma de apresentação dos conceitos e temas estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se limita aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, incorporando metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às demais áreas. Também por isso, essas alterações implicam mudanças em procedimentos e métodos que sinalizam uma nova atitude da equipe escolar e de cada professor. (BRASIL, 2002b, p.13).

Essa atitude perpassa, segundo o documento, por ações que visam uma Educação inclusiva e crítica (BRASIL, 2002b). Quando as diretrizes para o Curso de Letras apresentam sete competências (BRASIL, 2001), não aprofundando cada uma delas, proporcionam um currículo fracamente classificado, no sentido adotado por Bernstein (1984), o que oportuniza a adoção de práticas emancipadoras. Porém, ao não aprofundarem estes conteúdos, proporcionam também práticas superficiais nos cursos de formação de professores, principalmente naqueles que integram apenas os mínimos exigidos pela legislação.

Das competências apresentadas, a “[e] percepção de diferentes contextos interculturais” é a que mais se aproxima de um sentido crítico interdisciplinar, pois não se trata de um conteúdo específico da área, porém tangencia todas as demais competências e todas as áreas do conhecimento. Não resta dúvida, porém, de que os conhecimentos envolvidos para o desenvolvimento das competências apresentadas constituam num mínimo necessário para a atuação competente de um docente licenciado em Letras, mas os cursos de graduação não devem restringir-se a esse mínimo.

⁶ Muitas vezes o professor, devido a sua baixa remuneração, se sujeita a jornadas excessivas de trabalho para produzir seu sustento (SAVIANI, 2008).

Com relação ao que se espera do docente da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio,

O que se deseja, afinal, são professores reflexivos e críticos, ou seja, professores com um conhecimento satisfatório das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem e em contínuo processo de autoformação, além de autônomos e competentes para desenvolver o trabalho interdisciplinar. Um dos instrumentos úteis a essa reflexão baseia-se em procedimentos de auto-observação e análise, em que se destaca a importância de o professor saber o que faz em sala de aula, e de saber porque o faz dessa forma e não de outra. (BRASIL, 2002b, p. 244).

Daí, o fato de a interdisciplinaridade e a noção de competência serem elementos prescritos nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio faz com que tais noções façam parte do rol de conhecimentos do professor. Assim, torna-se necessária uma reflexão-na-ação (SCHÖN, 2000) constante, pois além de prescrita no documento oficial, é imprescindível ao profissional que almeja uma educação realmente crítica.

Essa reflexão não pode se limitar ao pragmatismo de Shön, mas

Há que considerar, sem dúvida, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica, e aqui já se apresenta um dos sentidos da reflexividade. A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente, a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social. Tanto em relação ao professor crítico reflexivo, ao prático reflexivo ou ao intelectual crítico, penso que não chegaremos a lugar nenhum sem o desenvolvimento de capacidades e competências do pensar – raciocínio, análise, julgamento. Se queremos um aluno crítico reflexivo, é preciso um professor crítico reflexivo. (LIBÂNEO, 2002, p. 76).

Esse processo crítico-reflexivo denota a necessidade emergente de uma educação compromissada com uma sociedade que questione o papel do sujeito nela mesma, não como um reproduzidor, mas como um agente de transformação. Todavia, o processo de autoformação não depende somente do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos aqui, o professor necessita de condições materiais para desenvolver as tarefas necessárias à realização do processo ensino-aprendizagem. Uma instituição que não investe na formação continuada de seus docentes está colaborando com o fracasso de todo o processo.

Essa formação continuada deve, prioritariamente, objetivar ao profissional de Letras, o envolvimento com a construção de Competência Leitora em seu aluno. Este profissional deve adotar uma postura crítica e reflexiva a partir de indicadores concretos que encaminhem sua prática à emancipação de seus alunos, dando-lhes a oportunidade de adquirirem autonomia intelectual. A Competência Leitora, nesse sentido, proporciona este trabalho. Assim, Borges (2002, p. 215) aponta que:

[...] O professor reflexivo-crítico precisa ensinar o educando a ler com criticidade e isso acarretará em uma escrita mais autônoma e criticante, levando então esse educando a ser um cidadão emancipado politicamente. Ainda nessa questão, na sociedade de consumo, a linguagem escrita tem propósitos de persuasão para efeito de publicidade e propaganda. Nesses tempos, as agências publicitárias criam mensagens apelativas para a comercialização. Mais uma vez, é importante a leitura crítica, pois levará o leitor ao exame criterioso, à seletividade desse tipo específico de mensagens de modo a não cair em enganos irreparáveis. Esse processo está, pois, presente na leitura e na relação com a produção textual, uma vez que esse leitor poderá atuar também na escrita para a produção de um discurso individualizado ou coletivo.

Por conseguinte, a formação do professor de Língua Portuguesa (tanto no Ensino Médio como em qualquer nível de ensino), necessita de cuidados especiais, pois a criticidade é necessária para a superação da leitura ingênua que remete o indivíduo à alienação. Essa crítica deve estar presente no perfil desse profissional tanto por uma questão política, no sentido de o professor posicionar-se de forma a não silenciar as culturas oprimidas, como do ponto de vista legal, uma vez que as diretrizes para a formação de professores também apontam para esse perfil. De fato, a competência técnica e o compromisso político do professor (SAVIANI, 1997) demandam por uma formação sólida e permanente. Evidenciamos ainda a necessidade da formação continuada que depende também das condições de trabalho dos professores.

Portanto, falar de formação de professores, estabelecendo relações com o processo de leitura no Ensino Médio, leva-nos à reflexão acerca do tipo de profissional que esperamos: “cultos, bem-formados, com vocação e equilibrados”. O que revelamos é a possibilidade deste inserir-se no contexto sócio-histórico em que nos encontramos, numa sociedade que classifica e exclui, porém cria dispositivos legais que permitem uma prática emancipadora.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. *Classes e pedagogia: visível e invisível*. Trad. Marlene Domingos Orth e Dagmar M. L. Zibas. **Cadernos de Pesquisa**, (49): 26-42, maio, 1984.

BORGES, Rita de Cássia M.B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.

BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional Publicado no DOU de 23.12.96. Seção I, p. 1-27. 841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 20/01/2009.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM**. Brasília, DF: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Parecer CNE/CES nº 492/2001, de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: MEC, 2001. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 28/02/2009.

_____. Resolução CNE/CP nº 01/02. Estabelece as Diretrizes Curriculares Gerais para os cursos de Licenciaturas, 2002a.

_____. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em: 15/01/2009.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 05/06/2009.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado**. Fortaleza, nº 5, jan/jun, 2005. p. 7-23.

CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999. P. 29-42.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico Senac**. Volume 27 - Número 3 - Setembro / Dezembro 2001. Disponível em: <<http://www.senac.br/conhecimento/bts.html>>. Acesso em: 25/09/2008.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo: para a crítica das visões regulacionistas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v. 73)

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa: de acordo com a ortografia oficial brasileira**. – 43. ed. / ver. e ampl. Por Celso Pedro Luft. – São Paulo: Globo, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico da Língua Portuguesa**. 1a. ed. – 5ª. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. – 2a. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 6a. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais no ensino: três cenários possíveis na profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53 – 79.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. – 15ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. P. 217-233.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

_____. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – 6. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** – 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências:** a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.