

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Mônica Silva Coelho

monikitacoelho@gmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Gabriela da Silva dos Santos

gabriella_gaspar@hotmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Selma Coelho dos Santos

selmacoelhos@hotmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

RESUMO: O artigo em questão versa sobre a relação teoria e prática, pontuando a relevância do currículo nessa relação e sua influência na legitimação da configuração neoliberal da sociedade, perpassando pela importância da didática, bem como do compromisso ético, político e social na formação dos profissionais da educação. Para tanto, baseamo-nos em autores que discutem esta temática e em entrevista semi-estruturada e observação da aula de duas docentes de uma escola pública estadual do município de Vitória da Conquista. Considerando os dados obtidos, percebemos diferenças entre as concepções das professoras. Contudo, notamos que o discurso e a prática pedagógica das docentes eram incoerentes e que elas não tinham consciência disso. Assim, algumas fragilidades relativas aos cursos de formação de professor foram reveladas e que é preciso dar voz aos sujeitos envolvidos diretamente nesta problemática. Nesta perspectiva, discutimos alguns aspectos no tocante às dimensões técnica e político-social da prática pedagógica e suas possibilidades.

Palavras-chaves: Currículo, teoria e prática, prática pedagógica.

Introdução

Devemos situar o papel da escola em uma sociedade dividida em classes sociais. Althusser (1983) foi um dos primeiros autores a chamar a atenção para o papel da escola a partir deste viés. Este autor situa a escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Para ele, a escola é um instrumento da classe economicamente dominante, detentora do poder político, para a reprodução das relações sociais que favorecem a continuidade desta classe no poder e, conseqüentemente, mantém as relações de dominação e submissão existentes.

A partir destas constatações, nos perguntamos, então: aqueles que buscam um processo de transformação social devem abandonar a escola? Entendemos que não. Apesar do processo acima demonstrado, consideramos a escola como um lugar privilegiado para a classe trabalhadora na busca do conhecimento socialmente produzido.

Concordamos com Althusser (1983), quando este define a escola como AIE, porém se nos fecharmos nesta posição, esqueceremos que a escola é uma instituição da sociedade, que, portanto, está mergulhada, também, na luta de classes. Esta visão nos permite afirmar que a escola é um lugar privilegiado das lutas sociais e das disputas ideológicas.

Desta forma, o professor tem um papel importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem. É ele que detém os conhecimentos básicos da disciplina lecionada e também das técnicas de ensino. Nesse sentido, os sujeitos deste estudo foram duas professoras, sendo uma com formação em geografia com 28 anos de experiência e outra em letras com experiência de 8 anos, ambas das séries finais do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Os nomes Maria e Júlia atribuídos, respectivamente, a essas docentes são fictícios.

Do ponto de vista técnico- metodológico, o procedimento utilizado para a coleta de dados foram as entrevistas e observações, com o intuito de adquirirmos informações acerca da prática pedagógica desses sujeitos. A utilização da entrevista facilitou a coleta de dados, visto que: foi planejada em função do objetivo pretendido e obtivemos conhecimentos prévios acerca dos entrevistados, como a formação e o tempo de serviço em sala de aula.

Antes da realização das entrevistadas, estabeleceu-se um conversa informal com cada entrevistada, objetivando criar um ambiente tranquilo e acolhedor, de modo que cada um pudesse responder às questões com maior segurança e, conseqüentemente, com coerência, facilitando uma análise mais precisa dos dados. Depois do cumprimento das questões, informalmente, as entrevistas apresentavam outras informações referentes à suas práticas, que foram avaliadas como importantes elementos para a coleta de dados e para o enriquecimento do trabalho.

Após a apuração dos dados coletados foram feitas análises qualitativas à luz dos pressupostos teóricos, assim como, com o que é preconizado pelo Parâmetro Curricular Nacional, buscando analisar a relevância do currículo na relação teoria e prática.

Falando sobre currículo

Educadores com credibilidade e uma visão positiva a vida contribuem muito para que os alunos se sintam motivados e continuar e a querer aprender. O educador é especialista em conhecimento, em aprendizagem. Como especialista, espera-se que ao longo dos anos aprenda a ser um profissional equilibrado, experiente, evoluindo, que construa sua identidade pacientemente. Nestes termos, há a necessidade deste profissional saber distinguir o campo e o objeto de estudo do currículo como processo histórico e de interesse formativo. Macedo (2007) confirma esta ideia:

No caso da formação dos educadores, saber nocionar currículo faz parte de uma das partes importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutida na nossa críscica sociedade contemporânea. (p 17).

Diante disso, a concepção de currículo expressa um campo de estudo bastante amplo, no entanto, precisamos ter o cuidado de não dizer que ele é tudo, pois, fazendo isso, aceitamos perspectivas equivocadas e redutivas sobre o currículo. É necessário perceber que o currículo indica caminhos, travessias e chagadas, assim, ele tem um caráter inventivo, ou seja, com o passar do tempo ele vai se modificando social e historicamente, aos poucos vai se redefinindo. “O currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais”. (MACEDO, 2007. P. 25).

Nesta perspectiva, é pertinente pontuar e contextualizar a elaboração do Plano Curricular Nacional (PCN). Para isso, Lombardi (2005), defende que devemos assumir uma posição crítica em relação a uma legislação e a uma concepção de educação imposta à sociedade e, particularmente aos educadores. Sendo que as reformas das políticas sociais em curso têm obedecido às recomendações das agências multilaterais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e outras. Isso conduz a uma minimização do Estado para políticas sociais, entretanto esse mesmo Estado é maximizado para salvaguardar interesses do capital, isto é, não há recursos para a ampliação do atendimento à saúde, habitação, educação etc, mas sempre há recursos para salvar bancos e empresas quebradas.

Para além das discussões que apregoam a necessidade premente de construção de conhecimentos voltados para a cidadania, nada mais houve que a retomada de uma “rossolada” teoria do capital humano que continua fundamentando o entendimento da educação como formação de recursos para a estrutura da produção (LOMBARDI, 2005. p. 36).

De acordo com Lombardi (2005), nas décadas de 1970 e 1980 ocorreu uma reorganização internacional do capital monopólico justificada pelo neoliberalismo que além de reordenar a economia internacional, também passou a implementar novos papéis para o Estado e para as políticas públicas. Assim sendo, é nesse contexto que ocorreram as reformas públicas no Brasil, onde as diretrizes constitucionais, tanto as do Plano Nacional da Educação (PNE), como a própria Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), que “se identifica com uma concepção neoliberal de educação” (ZANETTI, 1997), não passaram de instrumentos legais para colocar a necessidade (obrigatoriedade) de todos terem uma “nova” formação básica, com uma organização curricular que garantisse a flexibilidade do currículo e a existência de um mínimo de conteúdos comuns a todo território nacional. Flexibilização operacionalizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para justificar sua argumentação Lombardi (2005), socializa algumas posições de Luis Antônio Cunha que foram expressas em artigo escrito com base em um parecer do autor, elaborado para a Secretaria do Ensino Fundamental, do Ministério da Educação, e que analisou a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), datada de dezembro de 1995. Notadamente sobre o “espírito” que norteou a elaboração da reforma educacional brasileira. Com três considerações sobre o processo de elaboração dos PCN: primeiramente sobre a pressa que norteou sua organização. O que se fez nada mais foi do que apresentar os parâmetros já prontos. A segunda observação foi sobre o descarte da universidade pública e contratação de uma instituição privada e do consultor César Coll para a elaboração dos PCN em proveito da Universidade de Barcelona. A terceira foi quanto à implantação de um sistema de avaliação para orientar uma “progressiva implantação do modelo mercadológico”, no qual “[...] a publicação dos rendimentos dos alunos por escola” foi um mecanismo adotado para a orientação dos “consumidores” do mercado educacional (idem, ibidem). Além de destacar que o documento dos PCN enunciava que não se pretendia apresentar o currículo só “orientar as ações educativas das escolas”, porém a forma do detalhamento era tal, que na verdade eram o próprio currículo.

Relação teoria e prática

A dicotomia entre teoria e prática é uma constante na história. Tornou-se latente desde que Platão estabeleceu a cisão entre o empirismo e o essencialismo, prosseguindo com Aristóteles, que desenvolveu sistematicamente os conceitos de forma e matéria, valorizando a racionalidade. Isso já era um prenúncio da dicotomia que iria permear a educação até os dias atuais. Mais tarde, no cristianismo, se evidenciava o entrave entre fé e razão. Os modelos estabelecidos no período medieval foram o escolástico e o patrístico. Posteriormente, o humanismo foi um momento de consistentes mudanças sociais, políticas, econômicas, educacionais e pedagógicas, apesar de manter a hierarquia, excluindo a classe menos favorecida dos propósitos educacionais. Já no século XVI, a revolução do Humanismo foi retomada pelo Renascimento, resignificando e rompendo alguns paradigmas. Neste cenário, que influenciou fortemente a educação tornando-a mais prática e adotando novos métodos, surge a Pedagogia Moderna (PIMENTEL, 2008).

Contudo, no século XVII, aconteceu a revolução pedagógica burguesa, substituindo a tônica humanista pela científica, solidificando mais ainda a dicotomia teoria/prática, ao passo que havia a supremacia do sujeito sob o objeto e do objeto sobre o sujeito. Esse período é também caracterizado pelo paradigma cartesiano sendo eficaz para tratar objetos simples e proporcionar uma relação entre ciência e técnica, atendendo aos anseios da industrialização, fragmentando o conhecimento. Nessa direção, no século XX, a ciência ocidental se desenhou baseada na noção de especialização do sujeito científico, desenvolvendo o vigente científico-tecnológico. Nesse cenário histórico-social é que se situa a prática pedagógica, uma vez ela é diretamente influenciada pelo processo histórico da humanidade. (PIMENTEL, 2008).

Na história da formação de professores constata-se a existência de dois modelos de formação, sendo o primeiro o dos conteúdos culturais-cognitivos, cuja formação se fundamentava na dominação dos conteúdos da área específica de correspondente à que irá lecionar; o segundo é o pedagógico-didático, antagônico ao anterior, pois considera que fundamentalmente a formação do professor é completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Contudo, o primeiro prevaleceu nas universidades e institutos. Na formação de professores para as quatro séries iniciais do ensino fundamental houve a

predominância do segundo modelo, mesmo que ainda tenha deixado a desejar. Nos dias de hoje, a lei eleva a formação ao nível superior, assim, teoricamente, os professores teriam uma melhor base científica, no entanto, corre-se o risco de que isso seja suprimido pela prevalência do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, secundarizando as exigências pedagógicas (SAVIANI, 2009).

Essa problemática oriunda dos dois modelos citados permeia os cursos superiores e sua origem está na separação de dois aspectos indissociáveis da função docente: o conteúdo e a forma, pois os conteúdos de conhecimentos e os procedimentos didático-pedagógicos devem integrar o processo de formação dos professores, mas o dilema que impera é a dificuldade de articulá-los, o que alimenta o movimento de reformulação dos cursos de pedagogia (SAVIANI, 2009).

Considerando a incoerência entre teoria e prática, faz-se necessário ressaltar a relevância da didática na formação do professor, uma vez que ela “se caracteriza como a mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente”. (LIBÂNEO, 1994). Dessa forma, ela é indispensável na formação dos professores, sintetizando no seu conteúdo a contribuição de conhecimentos de outras disciplinas que convergem para o clareamento das variáveis do processo educativo, ao mesmo tempo que promove conhecimentos específicos para a atuação docente. De início a didática era encarada meramente em sua dimensão técnica, contudo, ela vai mais além, tendo uma dimensão além de técnica, mas também político-social, como demonstra Libâneo:

Sendo a educação escolar uma atividade social que, através de instituições próprias, visa a assimilação dos conteúdos e experiências humanas acumuladas de decorrer da história, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto seres sociais, cabe à Pedagogia intervir nesse processo de assimilação, orientando-o para finalidades sociais e políticas e criando um conjunto de condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo no âmbito da escola. Nesse sentido, a Didática assegura o fazer pedagógico na escola, na sua dimensão político-social e técnica; é, por isso, uma disciplina eminentemente pedagógica. (LIBÂNEO, 2004, p. 52)

Nas tendências pedagógicas, a didática assume diferentes configurações, sempre atendendo aos anseios ideológicos de cada uma delas. Na abordagem tradicional a didática é uma disciplina normativa, uma conjunto de regras que regulam o ensino; no ideário da Escola Nova a didática é entendida como direção da aprendizagem, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem; na concepção tecnicista, apesar dela não ser considerada uma tendência pedagógica, a didática tinha um cunho técnico, instrumental, meramente prescritivo, sendo tratada de maneira semelhante na

pedagogia libertadora; na pedagogia crítico-social dos conteúdos a didática assume um papel de grande importância, pois o objeto de estudo é o ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994).

Candau (1984) infere que as dimensões da didática não devem ser dissociadas, tendo em vista a importância e a função de cada uma delas. Desse modo, comungamos da multidimensionalidade defendida pela autora.

A didática norteia a prática dos docentes, pois um educador com uma boa formação didática tem sua visão ampliada sobre educação uma vez que busca refletir e problematizar suas questões, fazendo com que sua prática seja coerente com suas concepções teóricas, tendo mais autonomia profissional. Assim:

É preciso desenvolver o hábito de desconfiar das aparências, desconfiar da normalidade das coisas, porque os fatos, os acontecimentos, a vida do dia-a-dia estão carregados de significados sociais que não são “normais”; neles estão implicados interesses sociais diversos e muitas vezes antagônicos dos grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2004, p. 74).

Contudo, a fraca base teórica deles proporciona a falta de objetividade quanto ao processo educacional. Isso faz com que os professores tenham imensas dificuldades para estabelecer uma relação entre a teoria e prática. “A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente.” (LIBÂNEO, 1987). O autor ao afirmar isso denota que as condições que interferem na prática do educador não são somente de cunho pedagógico, levando em conta que a escola se subordina aos princípios da sociedade concreta, constituída por classes com interesses antagônicos. Assim, a prática escolar tem como plano de fundo condicionantes sociopolíticos. Então, torna-se óbvio que a maioria dos professores baseia sua prática em prescrições pedagógicas que se tornaram senso-comum, internalizadas durante sua vida escolar como aluno ou passadas pelos colegas mais velhos. Com isso é pertinente citar o pensamento de Luckesi (1984, p. 32) quanto à didática:

A didática, como ela vem sendo ministrada e praticada, creio, eu, acentua o “senso-comum ideológico dominante” que perpassa a nossa prática educacional diária, seja por um descuido de uma compreensão filosófica do mundo e do educando, seja pela não-compreensão de uma teoria do conhecimento do papel de um material didático, que, de subsídio do ensino e da aprendizagem, passa a ocupar um papel central de transmissor de conteúdos e, implicitamente, de ideologias oficiais. (LUCKESI, 1984, p. 32).

Ao considerar que a didática ainda vem sendo escanteada nos cursos de formação de professores o mesmo autor pontua que:

A didática para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão-somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diurno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjada de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. (LUCKESI, 1984, p. 33).

Nas escolas e nos centros de formação o modelo conteudista impera. De natureza descontextualizada e acrítica acaba por manter a supremacia da concepção dicotômica, na qual a função da educação é a aquisição de conhecimentos acumulados e de não elaborar instrumentos teóricos que proporcionem a intervenção e transformação da sociedade para tentar vencer esse distanciamento e a incoerência teórico-prática.

Análise dos dados obtidos à luz dos pressupostos teóricos

A análise que se apresenta refere-se às atividades práticas de duas professoras do ensino fundamental II, considerando que a prática docente deve estar completamente relacionada à concepção de currículo. Para tal, há a necessidade de todo educador saber o que é currículo e, conseqüentemente, desenvolver um trabalho interativo e consciente a partir dos princípios curriculares.

Pensando nisso, durante o momento das entrevistas com Júlia e Maria fizemos o seguinte questionamento: Qual sua concepção de currículo?

A docente com oito anos de experiência respondeu: “Eu tive na faculdade matérias que discutiram currículo, mas pra te falar a verdade eu não me lembro muito o que é currículo.”

Em contraponto, Maria com vinte e oito anos atuando como professora relata algo mais significativo:

“Ah, o currículo, eu acho que ele é importante, porque se você não tiver, assim, os objetivos a seguir fica mais difícil. Como a gente chega a uma escola sem conhecer o currículo da escola, como funciona, como é distribuindo, o que é que vai trabalhar naquela disciplina, então é importante porque ele dá uma direção, você não fica parada, ele te dá vários caminhos, o currículo te dá sugestões e a gente escolhe, a gente seleciona o melhor caminho.” (Maria).

A partir desses depoimentos podemos afirmar que nem sempre o profissional recém-formado é esclarecido de algumas teorias e, nesse sentido, a experiência obtida por Maria durante esses anos favoreceu-lhe um melhor desempenho durante o momento que falou sobre o currículo. Nesta direção, pode se perceber que os estudantes saem da faculdade com uma visão “romântica” quanto aos aspectos práticos da educação e que muitas vezes suas bagagens teóricas são pouco consistentes e descontextualizadas da realidade que eles irão se deparar ao ingressarem na profissão, e disso resulta a dificuldade para relacionar as questões práticas e teóricas, isso faz com que os novos profissionais se apoiem na prática de professores mais experientes e nos modelos dogmáticos existentes, reproduzindo uma educação de natureza positivista e neoliberal.

Contudo, não se pode supervalorizar e atribuir o melhor entendimento sobre currículo de Maria somente à sua considerável experiência, o que seria um julgamento simplista, pois a bagagem teórica de tal docente parece ser mais consistente, embora não muito, e é isso que lhe conferiu mais clareza e segurança na resposta. Com isso, é válido pontuar que a formação de professor abrange duas dimensões indissociáveis: a formação técnico-científica, incluindo sua formação teórica; e a formação técnica-prática, visando a preparação profissional para a docência, conforme Libâneo, (1994). Porém, na prática essas dimensões estão sendo separadas e há uma sobreposição das competências práticas, de natureza empírica em nome do embate da dicotomia teoria e prática, o que é fortalecido pelos próprios professores e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professor que vêm promovendo a “desprofissionalização” dos docentes. (DIAS-DA-SILVA, 2007, p. 118).

Por fim, todas as falas das docentes revelam que elas não dispõem de um referencial teórico metodológico que lhes ofereça melhoria para sua prática pedagógica. Assim se explica o fato de elas apresentarem alguns equívocos com relação às observações e perguntas que fizemos.

Essas observações revelam que os PCNs não têm auxiliado às professoras em suas atividades didático-pedagógicas. O documento não é compreendido por elas

porque não traz aquilo que elas gostariam de obter: formas, técnicas, modelos e sugestões práticas de atividades. Porém, a importância de documentos como este vai além de prescrições que dão suporte ao fazer pedagógico, assim, Sacristán e Gomés (1998) inferem que o papel central da escola em relação à prática educativa é o de “provocar a reconstrução das formas de pensar, sentir e atuar das novas gerações” (p.100).

Dessa maneira, o objeto da investigação educativa não pode ser somente o conhecimento generalizável. Segundo estes autores a intenção da investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática. Para eles a dicotomia entre a teoria e a prática desvirtua o caráter educativo da investigação, pois:

[...] já que impede ou dificulta o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, para desenvolver uma ação informada e reflexiva ao mesmo tempo em que um conhecimento educativo, comprometidos com opções de valor e depurados nas tensões e resistências da prática. (SACRISTÁN, GOMÉS, 1998. P. 101).

Portanto, redirecionar nesse sentido a prática pedagógica no interior da escola significa reconhecer o impacto e o poder que a teoria curricular exerce na sociedade como um todo.

Freire (1996) defende que o ato de ensinar exige reflexão sobre a prática, para que ela não seja ingênua e reproduza a organização capitalista, mas que forme um cidadão consciente e transformador da sociedade, rompendo o determinismo neoliberal. Não menos importante é o compromisso social e ético que o docente deve ter para que ele seja capaz de analisar o processo histórico da educação, assim como ter autonomia para se posicionar politicamente procurando não legitimar as injustiças e desigualdades, mas buscar promover a democratização, dessa forma a concepção que os professores têm sobre currículo é de extrema importância, pois ela influenciará forte e decisivamente na construção da sua identidade profissional, bem como, na sua prática pedagógica. Assim:

O domínio das Bases teórico-científicas e técnicas e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança ao profissional, de modo que o docente ganhe uma base para pensar sua prática e aprimore sempre a qualidade do seu trabalho. (LIBÁNEO, 1994, p. 28).

Considerações finais

O processo educacional brasileiro se configurou em função dos interesses políticos, que privilegiam a classe dominante, portanto a escola e os professores reproduzem os interesses dessa classe, legitimando as desigualdades sociais, o que tem um caráter extremamente excludente. Nesta direção, constatamos com base nos dados obtidos, que existem incoerências entre o discurso das professoras e suas práticas pedagógicas, pois elas não conseguem relacionar conscientemente os aspectos teóricos e práticos da função docente. Assim, percebemos que elas tem uma base teórica pouco consistente e grandes dificuldades para relacioná-la com a prática. Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não promoveu mudanças significativas para a formação de professores, ao passo que deu abertura para a privatização e para os cursos aligeirados.

Ao profissional de educação, é necessário dar-se tempo e oportunidade de familiarização com os eixos de uma renovação curricular e com as novas tecnologias educativas; possibilitar-lhe condições de reflexão sobre o tipo de educação e de currículo a ser desenvolvido, em função universal - social de alunos e professores. Sempre que pensamos criticamente nossa ação educativa, entramos também no domínio da ética, além do domínio das dimensões da ciência, da técnica e da política.

Essa reflexão no coletivo da escola pode fazer a diferença em relação às possibilidades de educar para um novo modo de pensar, de construir e de acessar conhecimento numa sociedade tecnológica. Dessa maneira, um professor que saiba nocionar currículo, que tenha criticidade e, principalmente compromisso social, político e clareza teórica otimiza a sua prática, no sentido de que tem mais autonomia, bem como mais objetividade no que diz respeito ao tipo de sujeito que ele deseja formar.

Constatamos que muitos trabalhos científicos trazem a questão da relação teoria e prática revelando fragilidades nos curso de formação de professores. Contudo, é preciso dar voz aos professores, procurando conhecer outras possíveis variáveis que interferem nessa problemática.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **A Didática em questão**. Carlos Alberto Gomes dos Santos, Cipriano Carlos Luckesi. Margot Bertoluci Ott, Menga'Lüdke, Newton Cesar Balzan. Oswaldo Alonso Rays, Vera Maria Candau. Zaia Brandão - Petrópolis. Vozes, 1984.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Fren. (2007). **A LDBN e a formação de professores: armadilhas ou conseqüências?** In. RESCIA, Ana Paula Oliveira ET all (Orgs.). Dez anos de LD: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil, Araraquara/SP.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à Prática Educativa. – São Paulo: Paz e Terra. 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador**. In. CANDAU, Vera Maria (Org.) ET all. A Didática em questão. Petrópolis. Vozes, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. Cortez: São Paulo, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: vozes, 2007.

PIMENTEL, Edna Furukawa. **A dicotomia histórica presente nos grandes modelos pedagógicos: algumas aproximações**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.

SÁCRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino/ J. Gimeno Sácristan e A. I. Pérez Gomes; trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4. Ed. – ArtMed, 1998.**

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ. vol.14 nº. 40 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2009.

ZANETTI, Maria Aparecida. **Política Educacional e LDB: algumas reflexões**. 1997. Disponível em: <<http://www.milenio.com.br/ifil/Biblioteca/zanetti.htm>>. Acesso em: 19 nov. 2009.