



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013



CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Setembro/2013

Eixo temático: Formação de Educadores

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TAVARES, Maria dos Reis Moreno

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC/SP

kreis1960@hotmail.com; moreno.tavares@bol.com.br

FELDMANN, Marina Graziela

Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo da PUC/SP

feldmnn@uol.com.br

Comunicação Oral. Texto completo.

RESUMO

Este estudo traz algumas reflexões de natureza teórica em torno do desenvolvimento curricular. Algumas indagações sobre a formação de educadores e o trabalho docente articulando o currículo na relação teoria-prática, também são discutidos, dialogando com o planejamento de conhecimentos e saberes a ensinados e aprendidos pelas estudantes em contextos situações. O texto se constitui por meio de revisão de literatura e análise de alguns escritos sobre conceitos e concepções do currículo de/para a formação de educadores e atuam em contexto educativo e formativo e, sobretudo no cotidiano das escolas. O diálogo com alguns autores constituem o referencial teórico, como forma de questionar, indagar e buscar caminhos para o entendimento de currículo como conhecimento e currículo como instrumento/ferramenta fundamental para formar educadores que atuam em contextos educativos e formativos. Interessa pensar que por meio do currículo, sua articulação na relação teoria-prática se pode mudar e transformar os processos e as práticas de ensinar, aprender e apropriar de conhecimentos e saberes necessários para a vida acadêmica e profissional. Como forma de contribuir para o fortalecimento da ação do educador, particularmente a relação teoria-prática no exercício da docência, vala pena compreender a importância da pesquisa por meio de estudo, análise e reflexão crítica sobre a própria prática, estabelecendo conexões e questionando sobre o planejamento didático-pedagógico que o professor faz para trabalhar com os seus educandos.

Palavra-chave: Currículo. Formação de educadores. Desenvolvimento curricular. Relação teoria-prática.



1. CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

O desejo e a necessidade de (re) construir um sistema educativo aberto, flexível, diversificado, integrado e articulado ao contexto e às mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas, são objetivos fundamentais para qualquer instituição educativa e formativa. A mobilização de recursos e métodos de educação, o aprofundamento e o aperfeiçoamento em esses recursos, pode proporcionar relevância e sustentabilidade não só de quem aprende, mas também de quem ensina conhecimentos.

A formação de educadores é um dos caminhos mais seguros para reforçar, potencializar, dinamizar novas práticas educativas e sua articulação em projetos de transformação social e desenvolvimento educativo e humano.

O fato de o projeto de transformação social colocar questões essenciais sobre o propósito, o significado e os objetivos da educação/ formação (como ensinar, como aprender, o que ensinar e por que ensinar? etc.), contribuem para indagações e reflexões críticas que podem sugerir outras discussões sobre que conhecimentos o educador precisa saber para dar sentido ao seu trabalho docente? Como organizar esses conhecimentos a fim de (re) configurar-se num currículo de formação do próprio professor/educador, de modo a possibilitar não apenas a requalificação de suas atividades no cotidiano das escolas mas, sobretudo na desenvolvimento continuado dos estudantes em contextos educativo/formativos diversificados?

Faz falta uma formação que valorize e desenvolva competências e habilidades fundamentais dos educadores de modo a que eles consigam apropriar-se da teoria pela prática, da prática pela teoria da prática de ensinar e aprender conhecimentos e saberes úteis e adequados com sentido para vida. Interessa, para o efeito redefinir questões que têm a ver como o planejamento didático e pedagógico da ação dos professores. A transposição didática e pedagógica dos conhecimentos e conteúdos precisa dialogar com o currículo e articular com a prática, permitindo deste modo, que, os alunos aprendam conhecimentos que os capacite para a vida em contextos de transformação e mudanças permanentes.

Os debates sobre a formação e formação de educadores hoje têm demonstrado que os currículos elaborados e utilizados para o efeito, não têm respondido às questões



contemporâneas, de modo a que, os educadores possam atuar com segurança, consistência e autonomia no exercício de suas atividades.

Feldmann (2009) diz que,

A formação docente tem sido comumente organizada de forma burocrática e estática e em muitos momentos imobiliza e não capacita o profissional. Assim, as ações ficam muito mais no plano ideológico do que na realidade escolar, que continua atrelada a modelos inibidores de mudança. [...] As questões assim expostas pretendem ressaltar que a formação dos profissionais da educação esteve sempre sujeito a uma série de demarcações, até mesmo a uma nomenclatura, fomentando as relações de poder que se reproduziram nas escolas. A homogeneidade, a padronização, a linearidade e a reprodução em série na instituição escolar respondiam aos modelos predeterminados pelos grupos hegemônicos em nome do progresso social. (FELDMANN, 2009, p.192).

Para tal, os sistemas educativos precisam encontrar respostas eficazes e eficientes para fazer educação e formação. Respostas essas que evidenciam o desenvolvimento integral do indivíduo, do grupo e do trabalho, da ação e intervenção coletivo por meio de (re)construção de currículos que ajudam a trabalhar e a compreender a identidade cultural, social de seres humanos e dialogar com a realidade real e concreta. Refere-se a um currículo que formar educadores para exercício, ou seja, saber usar e utilizar conhecimentos, atendendo às múltiplas e variadas dimensões do sujeito.

A formação de equipe de profissionais comprometidos e envolvidos em busca de forma continuada e sistemática de concepções, e de como operacionalizá-los a fim de servir para o enriquecimento contínuo de abordagens educativas diferenciadas e diversificadas. Estas também podem ser um dos caminhos interessantes para compreender e dialogar com os impactos ambientais, políticos, sociais, culturais, econômicos decorrentes da relevância e da qualidade do ensino, que, precisa beneficiar a indivíduos, as comunidades e o mundo contemporâneo.

O planejamento e a transposição didática também constituiu um outro elemento fundamental para a formação de educadores. Uma coisa é dominar e apropriar de conhecimentos curriculares, outra coisa é saber usá-los e utilizá-los para planejar e



transpor para prática, tendo sempre presente o público especificado, diferenciado e diversificado.

As características e o perfil do público em um contexto educativo (escolas), e formativo (instituições de formação média e superior), de/me alguns países ainda congregam no mesmo espaço/ambiente educativos, usufruindo dos mesmos conhecimentos e saberes, dos mesmos recursos matérias/ferramentas, etc.

Refere-se neste contexto a estudantes ditos com necessidades “especiais”; estudantes ditos “normais”; estudantes ditos “anormais – referentes a sexualidade –”; a estudantes ditos com “desvios de condutas”; a estudantes ditos em “conflitos com a lei”, a estudantes apelidados de ricos, pobres e paupérrimos, ou seja de diferentes classes sociais e culturais.

A formação é a ação de planejar, de ensinar, de aprender, de transformar. Só pode ter e ser significado se o/a educador/a, (diante dos condicionamentos apontados e outros que surgem muitas vezes, pelas condições ocultas do próprio desenvolvimento do currículo de formação), conseguir questionar sempre e buscar respostas sobre questões como: a) do que planejei, o que ensinei aos meus alunos?; b) que os meus alunos aprenderam?; c) o que não aprenderam e porque não aprenderem?; d) do que planejei o que não ensinei e por que não ensinei?

Essas indagações permitem que o/a professora recapitule, faça uma retrospectiva, uma introspectiva sobre o que o currículo pediu que ensinasse aos seus estudantes, como ele preparou/planejou para ensinar, e como desenvolveu esses processos e práticas de ensinar e aprender.

Será que se podem designar essas questões de avaliação, de (auto)avaliação de aprendizagens de conhecimentos e saberes ou designá-los de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica e didática? São questões interessantes, de natureza estratégica, metodológicas, de métodos e técnicas de ensinar e de aprender, que muitas vezes parece ser fácil de selecionar, articular e adaptar, mas que, também, constituem objeto e elementos de formação de educadores para os efeitos necessários e fundamentais que é formar para aprendizagem e apropriação de conhecimentos úteis e basilares da/para a vida e trabalho e que estejam condizentes com a realidade concreta.

Esses questionamentos trazem reflexões de níveis e dimensões complexas. As respostas precisam ser buscadas não apenas num trabalho sistemático, efetivo ao nível



do cognitivo, intelectual, científico, epistemológico, pedagógico, didático, mas, sobretudo ao nível e dimensões afetivo, motivacional e, principalmente das condições espaciais, temporais e materiais, etc. entre outros. Ou seja, um trabalho sob e sobre a materialidade do conhecimento.

Ser professor ou educador não é uma tarefa fácil e nem simples como muitos pensam. É sabido que ser professor e exercer a profissão docente é, e sempre será um trabalho complexo, precioso, delicado e de grande responsabilidade, por ser trabalho do ser humano sobre o ser humano em relação com ambiente, um trabalho para o ser humano e com o ser humano. Esse Ser complexo pelas razões já referidas se constitui e se consubstancia em seu processo de interação com a realidade social, ambiental, cultural, e, sobretudo na conquista do seu território que é coletivo e feito para todos/as dele fazer parte.

Por isso, os conceitos, as concepções e do desenvolvimento curricular que articule à formação de educadores e o seu trabalho educativo, não podem ser apenas um instrumento/ferramenta de trabalho, mas, sobretudo ser considerados, fundamentalmente como conhecimento, como objeto e conteúdo de formação de educadores para atenuar a articulação e relação teoria-prática.

1.1. Currículo e desenvolvimento curricular: formação de educadores

A discussão sobre o currículo e formação está intensificando cada vez mais. A sociedade coloca um outro olhar diferenciado, mais crítico, mais promissor e mais exigente sobre os novos desafios da contemporaneidade se impõe e se quer participar no desenvolvimento humano.

Os próprios educadores, no que concerne à sua própria formação, estão exigindo um novo perfil, uma nova postura sob e sobre que conhecimentos são precisos para formar educadores/as de modo a dignificar e renovar a sua participação e contribuição na elaboração dos currículos a eles impostos para a formação e para a (des)complexidade das suas ações e atividades que constitui e constrói o trabalho educativo.

O ser homem que se deseja e se almeja formar, para usar conscientemente as tecnologias de informação e comunicação, querem e precisaram corroborar e contribuir



com as suas experiências em se tratando de inovações e renovações das políticas públicas para acompanhar as mudanças e transformações dos sistemas educativos, e, por conseguinte, a transformação social.

Todos estão assistindo “a emergência e mudança a todo o custo”, e permanentemente buscam o aperfeiçoamento para melhor desenvolver suas capacidades, competências, habilidades e destrezas. Fato esse, que torna interessante a exigência de/para participar e interagir com mundo de trabalho.

Os parâmetros de mudanças e de transformações são cada vez mais tumultuosos, mexendo com o intelecto e com a consciência humana, com as estratégias e ferramentas metodológicas, e os recursos até agora empreendidos e apreendidos, são considerados ainda serem imperceptíveis e complicados em alguns países. As perspectivas da educação e da formação apontam para incorporação de novos conhecimentos e saberes para elevar o padrão de vida.

Portanto, há necessidade de procurar respostas sobre as indagações e os questionamentos do mundo contemporâneo, para atenuar as incertezas e inseguranças dos educadores e educandos, e fazer com que os indivíduos mergulhem no que é essencial para qualificar-se em aspectos múltiplos da ação e atividade humana.

Percebe-se que os programas, os currículos, isto é, os projetos político-pedagógicos, procuram adaptar as necessidades e expectativas que permitirão acompanhar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e complexidades.

Compreende-se também que os debates em torno de qual conhecimento “importa e/ou comporta” vêm possibilitando a busca e a consecução do desenvolvimento científico-tecnológico, potencializando intelectualmente as habilidades e destrezas humanas de modo que possam dialogar e interagir em contextos e situações múltiplas e, com os seus saberes e conhecimentos possam conscientizar e participar crítica e criativa na valorização do trabalho humano, no desenvolvimento cultural, econômica e social de maneira mais comunicativa.

As reflexões que vêm sendo feitas sobre a construção e o desenvolvimento currículo, muitas vezes são (des)contextualizadas da realidade educacional e formativa na contemporânea. Essa prática pode provocar alguma (des)vinculação e a (in)comunicação entre o planejamento da atividade docente e sua relação teoria-prática.



Interessa saber discutir, de forma continuada, para que haja entendimento e diálogo sobre essa matéria, de modo a incentivar e impulsionar os educadores para o exercício da docência, ou seja, para melhor desenvolverem as suas práticas acadêmicas e profissionais.

1.2. Buscando entendimento sobre o currículo?

O exercício do trabalho docente é uma atividade séria, exigente e de grande responsabilidade. E, por isso mesmo, a formação de educadores precisa mudar de ritmo, incorporando e articulando conhecimentos e conteúdos que permitem não só desenvolver o campo científico, por meio de pesquisas, mas também possibilite o desenvolvimento intelectual, didático, pedagógico, tecnológico, e, sobretudo, aproveitando as contribuições de outros ramos da ciência que coabitam com a vida humana, interagindo com o ambiente e a natureza diversificada.

A pergunta é saber qual o conceito e a concepção que os educadores têm sobre o currículo? Como (re) estruturar, (re) configurar o/um currículo de modo a responder aos questionamentos, indagações, e desafios contemporâneos?

É fundamental estabelecer a coordenação conceptual sobre o currículo que focaliza discussões em nível da formação de educadores, seja de educação infantil, do ensino básico, de ensino secundário, de ensino técnico profissionalizante, seja do ensino superior e suas implicações.

Em matéria do desenvolvimento curricular, vários autores têm trazidos contribuições que orientam e ajudam na compreensão e a articulação com a realidade social, cultural, política e econômica e quiçá melhorar o sistema educativo.

No entender de Zabalza (1994: 25), o termo currículo, tem sido utilizado na literatura didática para se referir a dois aspectos muito diferentes e que, portanto, condicionam o sentido e a funcionalidade do próprio termo. Stenhouse¹ propõe dois modelos referentes estudos e funcionalidade do currículo. O primeiro refere-se a essa dupla acepção do currículo: como esquema ou como projeto de ensino (quer dizer, o

¹ STENHOUSE, L. In: Zabalza (1994-25).

que se pode ou se pretende fazer) e, por outro lado, o currículo como esquema ou como marco de análise do que realmente se está fazendo ou já se fez.

Zabalza considera que o uso mais frequente do termo currículo se tem referido a sua primeira acepção (esse plano de estudos e sua posterior derivação para plano de trabalho). Assim fala-se de “projeto curricular” nas propostas alternativas do ensino básico para referir o esquema daquilo que o aluno procurara fazer na situação delineada.

Para este autor, o primeiro modelo, a que poderíamos chamar de planificação, baseia-se na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado. O segundo modelo, denominado por Stenhouse² de *investigação*, centra-se, sobretudo na análise a *posteriori* dos resultados reais (como algo presumivelmente diferente dos resultados previstos) do processo educativo em curso. (Ibidem).

A discussão sobre currículo se torna essencial uma vez que tem demonstrado que o mesmo precisa ser e estar mais próximo da realidade do cotidiano das escolas, mais geral e integradora.

Assim sendo, o currículo é considerado todo o conjunto de ações desenvolvidas pela escola no sentido de “oportunidades para a aprendizagem”, traz e está também a ideia de currículo que é suficientemente ampla para dar lugar, tanto ao conjunto de experiências programadas pela escola e ao próprio processo seguido para as programas (modelo de planificação), como ao conjunto de experiências vividas pelo aluno no contexto escolar (modelo de investigação). (Ibidem).

Duas ideias fundamentais se destacam na definição proposta por Zabalza: currículo, conjunto de experiências programadas (modelo de planificação) pela escola e conjunto de experiências vividas pelo aluno no contexto escolar (modelo de investigação). As experiências vividas e investigação são elementos fundamentais para a formação de professores no processo de ensinar e de aprender.

Scurati (2) define o currículo³ como sendo um projeto educativo e didático realizado em situação escolar através de comportamentos de tipo profissional, para questionar dois aspectos: a) o didático e o educativo adquirem, no desenvolvimento do currículo, um sentido complementar, ainda que diferenciável, dando preferentemente

² Ibidem.

³ Scurati (2) In: Zabalza (1994,p . 25-26).



lugar, no âmbito do didático, a decisões de tipo técnico e a decisões de tipo axiológico, no âmbito do educativo; b) o conjunto de ações incluídas no currículo possui tal relevância que é tarefa vinculada ao que de profissional (isto é, de especialista e de conhecedor da educação, da escola e do próprio desenvolvimento curricular) tem o professor ou, no seu caso, o técnico em currículo. (ZABALZA, 1994, p.25-26).

No primeiro ponto, o autor insiste nas diferenças entre as vertentes pedagógicas, didática e técnica que estão implicados no ensino, no segundo ele diz que se baseia o próprio sentido do trabalho. (ZABALZA, 1994, p.26).

Compreende-se que fazer uma boa programação é tarefa complexa, que requer uma certa técnica e, conseqüentemente, uma preparação específica por parte do docente, uma vez que constituem uma das linhas mestras dos projetos de reforma da formação inicial do corpo docente do ensino básico.

A preparação para a construção e desenvolvimento de currículos (no sentido das programações) apropriados a cada situação escolar concreta, deve constituir um dos espaços privilegiados do profissionalismo docente, uma das competências a que se deveria dar mais importância na sua formação.

Essa reflexão indica para o um currículo constituído pelo conjunto de aprendizagens, alcançadas dentro ou fora da escola, como consequência da intervenção, direta ou indiretamente, da própria escola. (Ibidem).

Nessa busca de conceptualização, Zabalza destaca alguns princípios básicos para o desenvolvimento curricular. São eles os seguintes: *realidade; racionalidade; sociabilidade; publicidade; intencionalidade; organização ou sistematicidade; seletividade; decisionalidade; hipoteticidade.* (ZABALZA, 1994, p.29-32).

No dizer desse autor, a articulação desses princípios pressupõe algumas características básicas do currículo que são: centrado na escola; relacionado com os recursos do meio ambiente; consensual; como incidência direta ou indireta em todo o leque de experiências dos alunos; “clarificador” para professores, pais, alunos, etc. (ZABALZA, 1994, p.33-34).

Entretanto, é necessidade compreender o currículo não como um sistema separado de tudo o mais, mas sim, em seus contextos históricos e as limitações a eles associados bem como as perspectivas que devem abrir e/ou ampliar os canais de diálogo entre os diferentes saberes que atravessam a compreensão dos processos de formação de



educadores, tomando outras ciências, que permitem trabalhar às múltiplas e variadas dimensões dos seres humanos. Refere-se às ciências da educação; a psicolinguística; sociolinguística; filosofia; sociologia, entre outras.

A transformação de padrões de entendimento e de comportamento corporal no âmbito de diferentes culturas escolares (questões da sexualidade - a definição a alternância de papéis sexuais, ao utilitarismo corporal, a violência material e simbólica etc.) deverá ser incorporada às componentes curriculares e seu respectivo desenvolvimento.

Ribeiro (1993) é também um autor que participa e colabora com seus estudos no intuito da ressignificação dos currículos. Diz ele que:

(...) em ciências da educação, o desenvolvimento curricular tem vindo a afirmarem-se como um domínio autônomo, tanto nos programas de formação de professores, em nível de graduação, como em cursos de pós-graduação em Educação, os estudos curriculares - nas suas vertentes de teoria e prática de desenvolvimento curricular - adquiriram já foros de cidadania em muitos países, embora com diferenças de tratamento consoante a tradição e progresso das ciências da educação, mas sem deixar de reconhecer, também, que esta área de estudo procura ainda estatuto epistemológico - científico próprio. (RIBEIRO, 1993, p.3).

Para este autor a prática de construção e execução de currículos e programas não tem sido entre nós, objeto de análise sistemática, escasseando, portanto, a teorização da experiência neste campo. O desenvolvimento curricular define-se como um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases, desde a justificação do currículo até a sua avaliação e passando necessariamente pelos momentos de concepção- elaboração e de implementação. (RIBEIRO, 1993, p.6).

Em outros documentos oficiais o termo “currículo”⁴ assume várias significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de diferentes cursos do ensino médio.

⁴ Concepção adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. (Introdução dos PCN de 5ª a 8ª séries).



O currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática.

Neste busca de entendimento sobre o currículo, alguns critérios plausíveis podem contribuir para sua reconfiguração, se tratando de currículos e programas de formação de educadores para atuar em diferentes contextos e âmbitos de modo a possibilitar e promover o desenvolvimento acadêmico e profissional de estudantes docentes.

Zabalza propõe os seguintes critérios: a) *Pluralismo* – modelo formativo que permita a convivência de todos e favorece a socialização antiautoritária, participativa e democrática; b) *Continuidade* – modelo cujo processo formativo de cada sujeito se dá de forma continuado, ligando os momentos precedentes (creche e jardim-de-infância) e seguintes (ensino médio e ciclo superior) do sistema formativo na procura da continuidade institucional, pedagógica e curricular; c) *Integração* – modelo que propõe conexões entre o educativo e o instrutivo num autêntico e pleno desenvolvimento pessoal-funcional do sujeito estabelecendo bases socioafectivas das componentes sociais motoras, emotivas, intelectuais etc. d) *Alfabetização cultural* – cujo modelo da escola elementar cumpre, no âmbito instrutivo, a tarefa de realizar uma autêntica alfabetização cultural de toda a população. Uma escola como “um ambiente criada para aprendizagem”, a escola ao serviço da aprendizagem. e) *Abertura* - cuja modelo esteja aberta para o exterior, que permita a gênese dinâmica de circuitos de interação mútua entre escola-família, escola-contexto sociocultural, escola-comunidade local. (ZABALZA, 1994, p.38-40).

Neste modelo,

O papel da escola, face às transformações, é duplo: reagir aos seus efeitos negativos (massificação, motivação utilitárias, aspirações a certos prazeres, etc.) e guiar os jovens na formação de um comportamento baseado na valorização da pessoa humana e da solidariedade funcional. A escola contemporânea tende a superar as deficiências do ambiente, transformando-se, de intelectualista e seletiva, numa escola de formação com o objetivo de ajudar os jovens a realizarem-se por si mesmos como pessoas, para, desse modo, se prepararem



para assumir as responsabilidades próprias na comunidade, como cidadãos de um Estado democrático e como trabalhadores de uma sociedade em transformação contínua.⁵ (ZABALZA, 1994, p.40).

Esses critérios induzem a questionamentos sobre o papel da escola perante a consecução e prosseguimento desses próprios critérios compreendidos e articulando conceitos e concepções e, particularmente, em tarefas reais e concretas o desenvolvimento curricular tanto ao nível da educação quanto ao nível da formação de educadores/formadores.

A apropriação desses “modelos” pode ser importante para os diversos momentos do desenvolvimento curricular, na medida em que, ao programar ou planejar, deve-se ter em conta os recursos do território (recursos culturais, institucionais, humanos, instrumentais, etc.), significa que se deva contextualizar todo o desenvolvimento curricular dotando-o de sentido histórico, pressupondo, portanto, a análise da natureza, evolução e possibilidades das diversas componentes políticas, culturais, ambientes e sociais, entre outros.

O cuidado com o compreender e apropriar de conhecimento do currículo torna-se cada vez mais importante na medida em que,

A missão da escola consiste em preparar os educandos para o desenvolvimento adequado das suas funções na sociedade, mediante a aquisição e desenvolvimento de aptidões básicas de comunicação verbal e de comunicação quantitativa e através da transmissão de valores e padrões culturais comuns a essa sociedade. O currículo deverá privilegiar, portanto, o domínio de aptidões e conhecimentos em matéria igualmente essenciais. (RIBEIRO, 1993, p.96).

Um dos caminhos seria repensar e discutir, buscando ferramentas que possam viabilizar os componentes que se apresentem (des) contextualização e (des) articulação e que estão consignadas nos currículos.

E, neste caso, a formação de professores pode impulsionar e intensificar, com maior assertividade e adaptabilidade, às novas necessidades e expectativas sociais e culturais, quando nessas ações de atelier de elaboração e produção de currículos, programas e propostas de conhecimentos, saberes, experiências e práticas estiver bem

⁵ Pedagogia da escola. In: ZABALZA, 1994, p.40.



estruturado, organizado, estudo/pesquisado, ensinado/aprendido e, sobretudo colocado em exercício de atividades acadêmicas e profissionais.

2. FORMAÇÃO DE EDUCADORES E RELAÇÃO TEORIA - PRÁTICA

A responsabilidade do professor vem aumentando a cada dia e as exigências são cada vez mais, em razão de um repensar sobre a diferenciação e valorização os aspectos relacionados com o desenvolvimento das dimensões da vida humana, e, particularmente as múltiplas e variadas particularidades no esclarecimento, alertando para os problemas e questionamentos contemporâneos e, principalmente da perspicácia de inovação e renovação da prática docência.

Pode-se observar hoje, que tanto a escola quanto os professores se sentem ameaçados, inseguros, apresentando sinais de desespero e de medo em razão das sistemáticas e rápidas mudanças e transformação que o mundo contemporâneo se confronta.

Os educadores⁶ indignados expressam seus sentimentos de mágoa, de momentos de angustias dizendo que “já não sei ensinar... os alunos não querem aprender... não estão interessados... não sei o quê e nem como fazer...”?!

A pergunta é por que os professores expressam esses sentimentos? Será que eles não sabem ensinar mesmo? Será que os alunos não querem aprender também? O que a formação de professores tem a ver com essas preocupações? Em que item do currículo da formação de professores e do desenvolvimento curricular se podem encontrar subsídios que mudem essas preocupações e/ou colocações dos educadores/professores?

Será que o currículo e a formação que os professores estão recebendo tem pensado nesse mal estar e no (des) interesse e (des) motivação manifestado pelos professores e pelos alunos? Alguém pensou em como debelar essa situação? O quê, em quê e como o currículo, a formação de educadores e a prática do professor podem ajudar em sala de aula no trabalho de ensinar, de aprender e apropria de conhecimentos?

⁶ Sempre e em alguns momentos da nossa escrita, que referimos a educadores. Estamos querendo integrar toda equipa acadêmica da escola: delegados, diretores, gestores, orientadores, coordenadores, professores monitores de educação infantil, etc.



2.1. O currículo traduz o trabalho docente na relação teoria-prática?

A compreensão e apropriação do currículo e do desenvolvimento curricular no trabalho docente podem contribuir para requalificar a prática do educador no contexto educativo, bem como ressignificar na efetivação da relação teoria-prática.

Mas para que isso aconteça será, pois, necessário e imprescindível que o professor tenha tido a oportunidade e a disponibilidade de (re)conhecer, (re)apropriar e aperfeiçoar em novas propostas sobre o currículo em seus vários componentes, dimensões, estrutura organizativas e, sobretudo a diversidade que o compõe e o impõe.

O educador, docente precisa ter a voz na construção do currículo e compreendê-lo como “documento de identidade.” Tomas Tadeu da Silva (2003) em seu livro “Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo” termina dizendo que:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, p.155).

As colocações desse autor nos chama a atenção pelas implicações e dimensionalidades da sua própria abrangência. Há que se discutir com muita cautela e ponderação os conceitos e concepções referentes à (re) definição do currículo, destinado a formação de docentes.

Se a formação se objetiva na transposição de conhecimentos no trabalho educativo, o entendimento sobre/do currículo de acordo com autor acima referido, precisa ser compreendido e trabalhado para responder a essa (re) definição. Aliás, a compreensão é a base que permite fazer a transposição didática e pedagógica de conhecimentos e saberes.

É o próprio Edgar Morin (2000) que diz ser preciso ensinar a compreensão, destacando duas formas: a compreensão intelectual ou objetiva e a compreensão humana intersubjetiva. Compreender significa intelectualmente apreender em conjunto, *comprehendere*, abraçar junto (texto e seu contexto, as partes e o todo, o múltiplo e o uno). A compreensão intelectual passa pela inteligibilidade e pela explicação. (MORIN,



2000, p.94). A relação teoria-prática só se observa se quem o faz, passou e passa por um trabalho de compreensão. Essa compreensão ela se concretiza por meio de explicação, ou seja, da transposição da teoria pela prática da teoria.

Para Morin explicar é considerar o que é preciso para conhecer como objeto e explicar-lhe todos os meios objetivos de conhecimento. A explicação é bem entendida, necessária para a compreensão intelectual ou objetiva. (MORIN, 2000, p.94).

Torna-se cada vez mais evidente, que dado a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis da educação e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de reforma planetária das mentalidades; esta deve ser tarefa da educação do futuro. Isto pelo fato dele considerar que a compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. (MORIN, 2000, p.104).

Pacheco (2005) em seus escritos curriculares apresenta: currículo real, currículo em acção, currículo como actividade de sala de aula, currículo operacional, currículo realizado, currículo experiencial, currículo observado, currículo oculto e currículo avaliado. (PACHECO,2005,p.51-52).Essas tipologias ou nomenclaturas podem constituir, de entre outras, elementos para a análise e reflexão sobre a configuração dos diferentes currículos para a educação e formação.

As várias dimensões de estudos para compreensão, entendimento e apropriação do currículo se podem desenvolver partindo da gênese e da emergência sobre as teorias curriculares, os desenhos - estrutura e organização - e o desenvolvimento curricular. A apropriação e perfaz na praticidade do próprio currículo e sua desmistificação com relação ao programa, ao planejamento dos processos e das práticas de ensinar e aprender, de estudar e pesquisar, e na (auto) avaliação de ações, atividades e tarefas realizadas por meio da educação e de formação.

As ações de formação de professores que incorporam estudos curriculares, seus componentes, seus princípios e premissas, suas finalidades e, sobretudo sua articulação com realidade contemporânea, e principalmente como os utilizadores do currículo operacionalizam a relação teoria-prática, evidenciam a qualidade de ensino e equacionamento dos problemas contemporâneos por que passa os serem humanos.

Um dos aspectos fundamentais da formação de diretores, delegados, coordenadores, professores, gestores, orientadores pedagógicos, monitores, animadores



é o estudo do currículo como conhecimento, e o estudo do currículo como instrumento/ferramenta e material de trabalho docente.

Essa necessidade de estudar, conhecer, apropriar, aperfeiçoar nos estudos curriculares torna cada vez mais interessante, pelo facto de que,

O papel da escola consiste em preparar os educandos para atuar numa sociedade moderna e em mudança permanente, onde a complexidade de tarefas a desempenhar é cada vez maior. Daí que a ênfase da formação escolar incide sobre o desenvolvimento de aptidões e análise crítica, de resolução de problemas e de aprendizagem permanente. (Ibidem).

A formação de professores precisa (re) tomar os currículos e programas e projetos político-pedagógico, como fonte de pesquisa-ação, por meio de análise crítica sobre a prática da teoria do currículo em contexto educativo. De nada valerá se o professor lista conteúdos para ensinar e exige que o aluno aprenda se ele não tem conhecimento e nem sabe que,

O currículo deverá, pois, privilegiar os processos intelectuais de análise, de pesquisa e de solução de problemas nas materiais ou disciplinas selecionadas para o efeito, bem como a sua aplicação adequada à realidade social, de modo a que os alunos sejam capazes de tomar decisões fundamentais em vários contextos e situações. Ibidem.

A formação de professores é um processo que deve caminhar junto com a prática da reflexão sobre a prática. É bom compreender dois aspectos que se confundem, mas que podem também ser inseparável. O formar e o formar-se.

A esse respeito, Nóvoa (1992) afirma que:

(...) a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo *formar* e *formar-se*, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma 'nova' profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. (NÓVOA, 1992, p.24).



Neste sentido o autor afirma que qualquer projeto de formação continuada do professor que se proponha uma modificação efetiva da ação docente para além da utilização de recursos técnico-pedagógicos – para formar alunos conscientes e críticos, com autonomia para investigar a capacidade para encontrar as suas próprias respostas.

Assim, deve supor necessariamente, um trabalho de formação dos dirigentes escolares e demais responsáveis pelo processo de educação escolar; isso a fim de torná-los conscientes de sua responsabilidade atual e prepará-los para uma atuação mais afetiva frente a processo de mudança necessária. (NÓVOA, 1992, p.57).

A colocação de Nóvoa (1992) reforça que é importante enfatizar a formação não apenas do professor/educador, mas, sobretudo de toda a equipe da escola, atendendo os diferentes papéis, funções e tarefas que cabe a cada elemento que a constitui. Sejam coordenadores, diretores, gestores, coordenadores e/ou orientador pedagógico e das disciplinas e de coordenação pedagógica, monitores, entre os demais.

É a contemporaneidade educativa e formativa que pede uma nova reconfiguração dos componentes curriculares e confluem em e sobre variedades de premissas que é a ação de educar e formar.

Tanto é que Pacheco (2005) é de opinião de que se pretendemos fazer do currículo um pensamento que aborde seriamente as questões da prática, não poderá ignorar as seguintes deliberações curriculares: *a) Epistemologicamente*: o que deve contar como conhecimento? Como saber fazer? Devemos tomar uma posição comportamental e uma posição que divida o conhecimento e o saber fazer em áreas cognitivas, afetivas e psicomotoras, ou precisamos de imagem menos redutora e mais integradora do conhecimento e da mente, uma imagem que saliente o conhecimento como processo? *b) Politicamente*: quem deve controlar a seleção e distribuição do conhecimento? Por meio de que instituições? *c) Economicamente*: como o controlo do conhecimento é ligado à distribuição existente e desigual de poder, bens e serviços na sociedade? *d) Ideologicamente*: qual é o conhecimento de maior valor? A quem pertence esse conhecimento? *e) Tecnicamente*: como se pode colocar o conhecimento curricular ao alcance dos alunos? *g) Esteticamente*: como ligamos o conhecimento curricular à biografia e às ideias pessoais do aluno? Em que medida agimos “com astúcia” como construtores do currículo e professores ao fazê-lo? De uma forma coerente e justa em termos educacionais? Que noções de conduta moral e de



comunidade servem de suporte ao modo como os alunos e professores são tratados? g) *Historicamente*. Que tradições já existem no campo que nos ajude a responder a estas questões? De que outros recursos precisam para ir mais além? (PACHECO, 2005, p.41).

Essas deliberações curriculares colocam outras questões sobre o que se pede ao educador? O que se oferece ao educador para poder dar resposta ao que se pede? Apreende-se que para este autor o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas através de deliberações tomadas nos contextos social, cultural (e também política e ideológica).

O autor evidencia questionamentos que induzem a reflexões de dimensões mais complexas isto é de grande relevância e que permitem compreender que o currículo pode ser um trabalho arquitetônico - de um arquiteto, ou seja, de construção e possível conclusão de espaço, ambiente, objeto e ou infraestrutura. Significa dizer que é um processo parecido com o de um arquiteto que elabora/desenha um projeto para construção de uma casa, um prédio, um bairro, etc. Esse projeto, desenhado pelo arquiteto precisa ser transposto para prática. A prática deve corresponder ao que está expresso no projeto para que a casa tenha brilho, consistência e resistência.

Assim sendo, currículo está permanentemente em desenvolvimento, consistindo num processo que se vai desenrolando por aproximações sucessivas que o esclarecem e enriquecem, segundo fases que remetem umas para as outras, que pode emergir da gênese dos estudos sobre o currículo, ao seu campo privilegiado de aplicação situando-se no âmbito da instituição escolar.

Neste sentido, a formação de educadores precisa privilegiar a relação teoria-prática em que os conhecimentos teóricos sejam contextualizados e articulados as necessidades e expectativas, não só do mundo acadêmico, mas, particularmente do mundo de trabalho, ou seja, aquilo que Perrenoud apelidou de “professores profissionais”.

Para Perrenoud e outros a complementariedade das abordagens pedagógicas, psicológicas, sociológicas, psicanalíticas e antropológicas pode ajudar na investigação e na compreensão de processos complexos, ao mesmo tempo aprofundando o questionamento. (PERRENOUD, 2001, p. 223).



Esse autor considera que os objetivos estabelecidos para a formação visavam a ajudar os professores: a compreender as situações de trabalho, identificar seus componentes, analisá-los e interpretá-los em função de teorias pessoais ou coletivas; a analisar as práticas de ensino, identificar as rotinas, as decisões tomadas; a ampliar seu repertório de competências profissionais a partir de um confronto com outras possíveis. (PERRENOUD, 2001, p. 94).

Referiu-se nas páginas anteriores que a relação teoria-prática se pode fazer partindo do reconhecimento e da compreensão do currículo como conhecimento e currículo como instrumento/ferramenta de trabalho de formação de educadores e de educandos.

Um dos aspectos de orientação metodológica para pesquisa ou para ações, atividades e tarefas é a preocupação com articular entre o currículo da formação e a relação teoria-prática. Qual a compreensão, o conceito, a concepção e a definição que os educadores têm sobre: a teoria, a prática e a relação teoria-prática.

A relação teoria prática é discutida por Sacristán (1999). Segundo ele,

(...) o termo *teoria* aplica-se às concepções ou explicações que os sujeitos têm dos fenômenos e das realidades, conectando com os conceitos de crença, de pensamento, de conhecimento e de saber dos sujeitos. [...] a partir das concepções sobre o saber, são exemplos de como se derivam implicações para entender suas relações com a prática, que, evidentemente, não podemos desenvolver em toda a sua extensão. (SACRISTÁN, 1999, p.26).

Para Sacristán, é a partir dessas perspectivas, que se configuram os enfoques e avaliações mais utilizados acerca da relação teoria-prática, partindo daqueles que têm como ofício o desenvolvimento a difusão do pensamento, a teoria ou a pesquisa. (SACRISTÁN, 1999, p.27).

Concernente à prática propriamente dita, o autor diz o seguinte:

(...) *prática* é outro termo igualmente polissêmico. Refere ao que tem uma existência real (a educação que realmente se pratica). Às vezes, a contrapomos ao que é irreal ou desejável; referimos esse termo ao exercício de uma destreza, arte ou ofício (a prática de saber ensinar); ao processo de aquisição da destreza (fazer práticas); ao domínio e ao resultado de seu exercício (dizemos que o professor tem destreza prática); à condição de algo que resulta vantajoso para determinados propósitos (o método “x” é prático); e se refere também à simplicidade ou facilidade com que se pode fazer algo. (SACRISTÁN, 1999, p.27-28).



O discurso sobre a teoria e sobre a prática propõe desenvolver competências, habilidades, capacidades e destrezas que permitem ao formador e ao formando a realizar suas atividades e tarefas de maneira consistente para que a própria teoria seja compreendida, explicada e interpretada por meio da prática de ensinar e de aprender com significado e interagir com a vida acadêmica e profissional.

Neste sentido, os educadores precisam ser mais exigentes, vigorosos, e persistentes em seus estudos sobre os programas, projetos e currículos de formação. Estes se consubstanciam por meio de processos de desenvolvimento de práticas de formação continuada que os possibilitam e os permitam recapitular e consolidar os conhecimentos.

Estes processos orientam e potencializam no trabalho de construção e de fazer a docência, e, sobretudo na (re)configuração da prática com os sujeitos e contextos diferenciados, principalmente saber e no trabalho de construção da relação teoria-prática em ações e atividades educativas e formativas. Sobre a relação teoria prática Sacristán diz ainda que,

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como a atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificativa do conhecimento. (SACRISTÁN, 1999, p.28).

Significa que o trabalho do professor se consolida também por meio e sobre a prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação como o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo na possibilidade de transformar os outros.” (SACRISTÁN, 1999, p.28).⁷

O desenvolvimento da prática se pode fazer pela recapitulação, revisão, introspeção, apropriação e materialização da teoria que permite que por meio dela, se progrida e se aprenda conhecimentos. Essa caminhada se refaz e envolve não apenas a

⁷ Sacristán apud Rousseau, (1972, p.35).



aquisição e apropriação de conhecimentos, mas também a capacidade e a habilidade de saber raciocinar, refletir no intuito de dignificar, intensificar e ressignificar (inter) ação e seu impacto no espaço e ambiente acadêmico e profissional. Sacristán considera que o aluno é também um agente na relação teoria-prática. (SACRISTÁN, 1999, p.20).

Por isso, as reformas e os sistemas educativos bem como a formação dos usuários dessas reformas e sistemas precisam ser formados uma vez que, no dizer de Sacristán reformar o sistema educativo é alterar a prática da educação. (SACRISTÁN, 1999, p.20).

A formação da equipe da escola, os recursos necessários e indispensáveis para articulação dos conteúdos de ensino e da aprendizagem, o espaço e o ambiente precisam estar bem sintonizados, estruturados e devidamente organizados para que a relação teoria-prática se materializa de forma equitativa e consistente. Considerando ao que diz Perrenoud (2001),

Certamente todo professor tem uma parte de responsabilidade e de poder na transposição didática, mas os formadores de professores têm uma latitude muito mais ampla de interpretação, de conceptualização de práticas de referencias e de competências que eles mobilizam. (PERRENOUD, 2001, p.223).

Entende-se também que formar para um o exercício de um ofício, visar ao desenvolvimento de competências profissionais é, sem dúvida, muito diferente de uma conduta clássica de transmissão de saberes disciplinar. Não basta ensinar “saberes profissionais” esperando que os professores, e os futuros professores os apliquem. Transpor através de práticas e de competências profissionais não é tão “simples” quando transformar saberes eruditos para torná-los acessíveis.

Nesta busca da compreensão e do entendimento entre o currículo, formação de educadores e relação teoria-prática Pacheco diz que se deva considerar como,

(...) um conjunto arquitetônico das escolas; aspectos materiais e tecnológicos; sistemas simbólicos e de informação (que é o aspecto mais genuíno do currículo explícito e real); conhecimento, motivação e profissionalidade dos professores; participação e motivação dos alunos; processos de participação dos pais e outros atores curriculares, contextos socioeconômicos dos alunos; estruturas de produção social do conhecimento; estruturas educativas (incluindo as componentes organizacionais e de poder da instituição escolar e os parâmetros



específicos para planificar a aprendizagem e a avaliação); políticas sociais, educativas e curriculares. (PACHECO, 2005, p. 65).

Só assim pode-se compreender um pouco sobre qual currículo “importa” e “comporta” para a formação de educadores e como ele pode contribuir para o desenvolvimento do trabalho educativo, articulando a relação teoria-prática de maneira significativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão reforça a importância do currículo que se quer e que deseja e o currículo que hoje faz falta e precisa para formar educadores e educandos.

A discussão no decorrer da produção deste texto permitiu trazer alguns elementos que são preocupações – prioritárias para a reforma educativa e, sobretudo dar sentido e responder às demandas atuais dos sistemas educativos.

O currículo que faz falta e precisa será aquele que promova mudanças de parâmetros, enfoques, abordagens e práticas de transformação do cotidiano das escolas. E, portanto, a escola precisa prestar atenção também em outros aspectos cuja formação pode ajudar e orientar melhor o rumo do coletivo do cotidiano das escolas, para o bem estar social. Refere-se⁸ a habilidades de vida (saúde, higiene, integração social, etc.) para promover e desenvolver valores humanos (diversidade e variedade linguística, etc.) construção e fortalecimento da paz e da solidariedade (conhecimento mútuo e compreensão, prevenção de conflitos, capacidade de viver em conjunto, etc.).

De igual modo, trabalhar a inclusão, equidade e gênero, promovendo a relevância e eficácia do processo de ensinar e aprender, levando em conta planos, prioridades e conhecimentos para desenvolver competências e habilidades significativas à vida. E, por conseguinte, promover e incentivar a reforma dos sistemas educativos para facilitar a sua aquisição, apropriação por meio de pesquisa-ação (reforma curricular, abordagens de ensino, formação de professores, etc.)

⁸ Discussão realizada em um texto produzido pela equipe da Pedagogia do Texto (PdT), de alguns países: Bénin, Burkina Faso, Cabo Verde, Níger, Colômbia e Guatemala, promovido pelo Instituto para o Desenvolvimento da Educação de Adultos (IDEA), 2010.



O estabelecimento de parceria na construção e metodologias, estratégias e abordagens participativas para a educação (reflexão, multi-parceiro de diálogo, a descentralização, mecanismos de delegação / desconcentração de responsabilidades e tarefas, etc.) são também aspectos de interesse para a vida acadêmica e profissional.

Esta proposta implica também trabalhar a formação, repensando em pressupostos e projetos de transformação social, de mudanças de paradigmas, incluindo a articulação de conhecimentos para os desafios do contexto, para uma educação que atenda às demandas das comunidades, da sociedade e procurando parcerias que redimensionem os aspectos econômicos de gestão e da administração da própria formação e aquisição de recursos para o efeito.

Essa parceria pode ser em nível da governança participativa e de diálogo entre os decisores em matéria de educação, da avaliação do sistema de ensino de acordo com as capacidades criadas para o desenvolvimento humano, de modo a valorizar também a aprendizagem ao *longo da vida*.

Por isso, capacitar os indivíduos em sua própria aprendizagem – formação continuada – é valorizar e incentivar a vontade de aprender mais e melhor, por um lado e por outro constitui a obrigação de permitir que todos os cidadãos tenham uma base de competência, conhecimentos e habilidades que lhes permitam continuar a aprender, para exercer seus direitos humanos (econômicos social, cultural e político), para alcançar o desenvolvimento pessoal e participar ativamente do desenvolvimento, mudança e transformação da realidade.

Aspectos também interessantes para valorizar e desenvolver a formação hoje será também por meio de parcerias e convênios em que se adopte as modalidades especial de ensino, presencial, semipresencial e distância. Essas modalidades podem de alguma forma assegurar uma nova oportunidade de acesso ao ensino e à formação aos que deles não usufruíram ou estão forma dessa caminhada.

É bom frisar que este foi um trabalho de leitura crítica – meditada e refletida - trazendo alguns momentos de silêncio e de busca de caminhos e rumos a seguir. Foi uma tomada de decisão na escolha de um autor e não de outro, sobretudo no propósito de fazer este “raio - X”, como uma revelação de aproximar, de certificar, de acreditar e sobretudo, de (auto)avaliar sobre aquilo que foi selecionado para comunicar neste texto, por meio de análise bibliográfica da revisão de literatura. Toda a leitura permitiu e



possibilitou a constituição deste texto que acaba de ser contado, mais que na verdade é o começo de uma caminhada já iniciada.

Este artigo não tem a intenção e nem pretensão de esgotar a discussão, mas antes será sempre uma porta de entrada para outros questionamentos e indagações em matéria de currículo, desenvolvimento curricular, formação de educadores e a relação teoria-prática.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M. (Org.). **O Trabalho Docente: teoria e prática**. São Paulo: Afiliada/Pioneira, 1999.

CARVALHO, A. D. **Epistemologia das Ciências da Educação**. 3.ed. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1996. (Bibliotecas das Ciências do Homem).

FELDMANN, M. G. (Org.) **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC, 2009.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez/ UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. **Desafios do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo**. Encontro SINPRO-SP (Texto). São Paulo: SINPRO, out. 2006.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD et al. (Org.) **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RIBEIRO, A. C. **Desenvolvimento Curricular**. Educação hoje. 4.ed. Lisboa: Texto editora, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis na Educação**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

SILVA, T.T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2003.

TARDIF, M; LESSARD C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: RJ. Vozes, 2011.

ZABALZA, A. M. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. 2.ed. Portugal: Edições ASA, 1994. (Coleção perspectivas atuais).