
A Política para a Formação Docente na Diversidade Cultural

Resistências ou Consentimentos?

Sueli Ribeiro Comar*



Não é tarefa fácil estruturar estudos sobre a diversidade cultural em uma sociedade pautada em modelos e ideais homogeneizadores. Podemos afirmar sem nenhum constrangimento que tudo está por ser copiado, o que vestimos, comemos e, muito mais, o que pensamos ou opiniões lançadas sobre os mais diferentes assuntos. Diante do desafio que está posto, o objetivo do texto é a reflexão acerca da formação docente na diversidade cultural. A importância da pesquisa se justifica porque a partir dos anos de 1990, viu-se certo esvaziamento dos cursos de formação de professores, resultado do neoliberalismo nos aspectos educacionais. Para dar conta do objetivo proposto, o texto será organizado a partir de dois pontos relevantes. O primeiro refere-se ao contexto político e econômico norteador das políticas para a formação docente após a década de 1990. O segundo busca apontar possibilidades para uma práxis educacional que considere a alteridade de cada sujeito participante do processo educacional. Esta forma de rever as diferenças presentes na escola constitui-se antes de tudo, a democratização dos conhecimentos, do reconhecimento do outro, o que não implica que ele tenha que ser igual. Formar professores na diversidade cultural é pensar na educação como processo humanizador, tomada de consciência do valor de cada um enquanto ser político.

É importante perceber que a formação docente para a diversidade cultural exige certo entendimento das políticas para esta modalidade após 1990. Neste sentido, discutir a formação

* Professora Assistente do Centro de Ciências Humanas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Membro do grupo de pesquisa Sociedade Trabalho e Educação.

docente no atual momento histórico só é possível se tomarmos como ponto de partida uma análise que vai do aspecto macro para explicar as particularidades.

Segundo Mazzucchelli (1985) o modo de produção capitalista desenvolve estratégias para a superação de suas crises cíclicas. À medida que ele se transforma, modifica e condiciona ao seu favor, várias dimensões da sociedade, inclusive, e principalmente a educação suas políticas e reformas. Portanto, as condições materiais e históricas mostradas pelo capitalismo, as quais possibilitaram as reformas dos anos de 1990, podem ser buscadas no contexto de crise desse sistema, percebidas após 1970. Entre os elementos da crise podemos citar o esgotamento das relações de produção e de trabalho, pautadas no Taylorismo/Fordismo.

Neste cenário acirraram-se as críticas ao Estado, uma vez que este deveria modificar-se em função da crise. De outra forma, os arranjos políticos, econômicos e ideológicos utilizados pelo Estado de 1945 até 1970(materializados na forma de Estado de Bem Estar Social) chegaram as suas últimas possibilidades. Para Antunes (1999) o capitalismo desse período apresentou uma crise “crítica” a qual exigiu transformação como condição para a manutenção do capital. Chegava ao fim a “Era de Ouro” do capitalismo.

As críticas ao Estado do Bem estar social possibilitaram a disseminação da política neoliberal, base das reformas do Estado. Moraes (2003) analisa que o neoliberalismo se constitui em um conjunto de políticas que objetivam a redução da participação do Estado nas políticas sociais, ou seja, a minimização deste. Conclui também que o neoliberalismo utilizado primeiramente nos países centrais dentre os quais citamos a Inglaterra os Estados Unidos, foi posteriormente propalado por várias partes do mundo por meio das Agencias Internacionais das quais citamos o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Estas por sua vez, criadas a partir dos acordos de Bretton Woods, serviriam de apoio ao projeto de expansão capitalista.

Tomando como suporte este aparato teórico, percebe-se que a reforma do Estado brasileiro representou esta intenção de encurtar os raios de ação do estado, estabelecer os limites entre o público e o privado, bem como a participação do terceiro setor como empresas, igrejas, comunidade. O Estado para os neoliberais seria o motor da crise a partir de dois elementos. O primeiro seria o excesso de prestação de serviços estatais e o segundo, a falta de capacidade administrativa do Estado.

A magnitude da reforma foi tal que se estruturou um ministério específico para este fim o MARE (Ministério da Reforma do aparelho do Estado-1995), durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. O Estado deveria ser mais flexível, menos rígido, abertos as orientações internacionais. Em relatório do Banco Mundial (1995) a sugestão seria a criação de um Estado mais aberto à participação de todos uma vez que este, sozinho, seria apenas uma “máquina estatal”. Abria-se por meio do diálogo democrático uma “nova” relação entre Estado e sociedade. Outro aspecto importante foi o anúncio da educação Básica como condição para o

desenvolvimento do país e diminuição da desigualdade social. Todos são iguais, não precisamos ver as diferenças.

A partir desse referencial teórico algumas dimensões são determinadas pela égide neoliberal. No campo econômico o neoliberalismo propicia a afirmação do Estado mínimo, ou seja, o Estado deixa de ser o executor direto das políticas e passa exercer o papel de fiscalizador do processo. No que compete ao social, naturaliza-se as desigualdades e as injustiças, onde a mídia torna-se grande aliada. As diferenças são sufocadas por um discurso de igualdade. Alteridade é palavra que deve ser ignorada. Quanto a formação humana prioriza-se o homem técnico e preparado para efetuar qualquer tarefa determinada pelas novas tecnologias do mundo globalizado. É a necessidade de um novo perfil de trabalhador. A educação anunciada como condição imprescindível para esta formação humana deveria abrir-se como meio de igualdade, liberdade e direito de todos independente da raça, etnia ou condição social. Em consonância com este discurso “estar na escola” seria condição para o fim de toda e qualquer discriminação e falta de respeito às diversidades presentes na sociedade.

Mas a concretização deste ideal que se “anunciava” como uma fórmula para o fim dos problemas instaurado em todos os setores necessitou de uma reorganização ampla da sociedade. Neste sentido, a reforma do aparelho do Estado, como citamos, se constituiu em medida de aceitação e consenso por parte dos governos. A criação do MARE - Ministério da Reforma e do Aparelho do Estado-pretendeu rumos diferentes para as políticas, em especial as voltadas para a educação. O pano de fundo para esta “renovação” foi a dinâmica dos organismos internacionais dentre os quais destacam o Banco Mundial, o BIRD, o BID entre outras ramificações:

No final da década de 1990 na América Latina, no bojo da crise da dívida externa, o Consenso de Washington, arquitetado pelo Fundo Monetário Internacional(FMI), Banco Mundial, BID e outras instituições, “aconselhou” os países a realizar uma rigorosa disciplina fiscal, privatização, redução dos gastos públicos, reformas(tributária, previdência etc.), liberalização comercial, desregulamentação da economia e flexibilização das relações trabalhistas (FIORI, 2000, p. 58).

Este “consenso” admitido, primeiramente no campo do discurso, não tardaria se materializar na forma de contratos e acordos. Ademais, os eventos de Jomtien (1990) e Nova Delhi (1993) eventos nos quais se reuniram os nove países mais populosos do mundo no sentido de traçarem metas para a reforma educacional, vista e analisada como condição fundamental para a equidade social, desenvolvimento e inclusão de todos na sociedade, se constituíram em “cartilha” para as grandes mudanças que se despontavam. Na oportunidade o Brasil assumiu o compromisso de investir o dinheiro dos financiamentos internacionais em Educação Básica, elemento principal para solucionar problemas nos mais diversos setores.

A legitimação das políticas homogeneizadoras de cunho neoliberal, materializou-se pelo aparato legal elaborado após 1990. Entre os documentos, destaca-se o Plano Nacional de Educação Para Todos (1993), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). A partir desta base legal instituiu-se a “década da

educação” com louvor a democratização e universalização da Educação Básica, inclusão de “ todos” a partir da “tolerância” e respeito a diversidade.

Este é o cenário no qual os cursos de formação foram reestruturados. Para Scheibe (1999) a partir deste período a formação docente encontra-se diante de um paradoxo. Isto se justifica porque a medida que a escola torna-se espaço para todos, o que exige maior reflexão por parte dos professores, muitos curso são organizados de forma aligeirada e fragmentada. Isso impossibilita uma prática docente que considere a diferença, como um ponto de partida para a reflexão. Do contrário os professores continuarão trabalhando para tornar todos iguais, manipuláveis e sem uma identidade.

Especificamente, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional pode ser destacada entre a documentação elaborada no período aqui em discussão por seu valor legitimador das reformas políticas e econômicas no setor educacional e, em especial, para formação docente. Pimenta (2007) sugere que a LDB, não pode ser a única “culpada” pelos problemas adicionados aos cursos de formação nas últimas décadas, mas ela constitui-se em “divisor de águas” para esta modalidade. Por meio de um discurso paradoxal a Lei se materializa na forma de cursos aligeirados e privatizados, redução de carga horária, dicotomia entre teoria acadêmica e a prática escolar e, principalmente, a retirada da formação docente do âmbito da Universidade e da Pesquisa. Como resultado mais direto vemos a perda dos fundamentos Históricos necessários para o professor avaliar a realidade, a gestão, a pesquisa e a diversidade cultural presentes no cotidiano da escola. Defende-se uma formação menos fragmentada, onde os professores tenham condições de perceberem a distância entre o mundo teórico e prático:

Defendo a concepção de formação para a investigação/ou formação pela investigação, o que implica em a meta de pesquisa-ação como estratégia do desenvolvimento profissional do professor em projetos de formação continuada. A natureza das relações a serem instauradas entre Universidade e professores das escolas passa por uma compreensão das semelhanças e diferenças entre pesquisador e professor para atuarem na educação atual(CAMPIANI, 2005, p. 39).

A partir da necessidade de oferecer uma formação a qual instrumentalize os professores para compreenderem a diversidade cultural e as relações de poder estabelecidas na sociedade, é preciso estar atento as possíveis “armadilhas”do discurso da universalização e educação para todos inseridos em uma sociedade cuja base é a homogeneização a partir do modelo da classe dominante, seus valores e ideais.

Para que o futuro professor perceba a escola como um espaço de muitas culturas, apontamos que, além do repensar a grade curricular no interior da escola, bem como dos cursos de graduação no que se refere a diversidade cultural, a formação precisa contemplar e valorizar o período de estágio como um momento de pesquisa. É por meio da experiência prática que o futuro professor poderá ter contato com as “diversidades” presentes na escola. Cabe ressaltar a necessidade de cursos que equilibrem a teoria e a prática deste processo:

Na formação de professores, os currículos devem considerar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim tornando a pesquisa também princípio formativo na docência. Além disso, é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Essencialmente, a educação é uma prática intencionada pela teoria. Disso decorre atribuímos importância ao estágio no processo de formação do professor (PIMENTA, 2007, p. 17).

De outra forma, é desse processo de aproximação do campo teórico e prático que poderá ser construído um outro fazer pedagógico, pois, a formação não se encerra na Universidade. É este tempo necessário que permitirá a reflexão sobre a construção histórica do que é ensinado na sala de aula. Além de o futuro professor identificar o currículo como um reflexo da produção humana ele poderá repensar e estruturar as teorias no coletivo da escola ou nos espaços não escolares os quais se constituem campo de atuação deste profissional. Para esta construção são pertinentes os questionamentos:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada?(MOREIRA, 2001, p. 43).

No contexto das mudanças e demandas do capital, as temáticas voltadas à cidadania, equidade e inclusão social entram na pauta das discussões educacionais. À medida que a contradição das relações intrínsecas ao modo de produção capitalista torna-se acirradas e incontroláveis, cabe a escola a função de reorganização e controle dos possíveis impasses e desordens por parte de determinados grupos sociais. Nesta direção são pertinentes alguns questionamentos: até que ponto o contexto teórico e prático da formação de professores tem possibilitado este entendimento? As discussões permitem perceber de que maneira a universalização do ensino e inclusão de todos, anunciadas nos aspectos legais aqui mencionados, não estão anulando as diferenças que constituem a sociedade brasileira? Indo mais além, ao considerar todos iguais, não se estaria evitando conflitos, desencontros, alteridade?

Segundo Canem (2000) é preciso desconfiar do discurso contemporâneo sobre o respeito e tolerância às diferenças. Isso porque o que pode estar em jogo é a “adaptação” encaixe dos “diferentes” ao modelo hegemônico, não importando a violência exercida sobre as diversas culturas, raças e etnias.

É justamente esta situação de falta de alteridade que caracteriza as minorias, os excluídos, negros e indígenas como categorias inexistentes na sociedade, enquanto não se rebelam ou reclamam pelo direito de serem eles mesmos. O que se vê na mídia é a presença “maléfica” dos sem-terra, sem teto entre outros que não “cabem” no modelo de sociedade em que todos devem

ser iguais . Isto explica os constantes conflitos expostos nos meios de comunicação de forma tal que os grupos aqui analisados são vistos não como vítimas, mas vilões de todo processo. Assim, necessitam ser combatidos.

Após o entendimento do contexto neoliberal norteador das políticas para a formação docente, é que se torna possível apontarmos possibilidades para um trabalho docente que vá na contramão da homogeneização de pessoas. Esta prática apresenta-se muitas vezes naturalizada no ambiente escolar, portanto, o professor, na sua formação precisa reconhecer a necessidade de revisão do currículo dos cursos, de modo a permitir a compreensão da escola como um campo onde se instaura ideologias e interesses políticos e econômicos.

Um dos aspectos a serem repensados como ponto de partida para uma práxis fundamentada, é o que compete ao currículo. Como analisa Gusmão (2003), o currículo, seja ele do Ensino Fundamental ou mesmo do Ensino Superior não deve limitar-se na descrição ou afirmação de um discurso de tolerância. Porque “tolerar” significa pôr-se superior ao outro.

Para compreender a cultura de um povo, de um grupo, é preciso conhecer a sociedade onde ele vive e está. É na vida em sociedade que as diferenças entre culturas constituem a imensa diversidade que nos torna parte da humanidade, encontra sentido e ganham expressão como realidade (GUSMÃO, 2000, p.387).

Sendo a escola o local onde podemos identificar uma variada gama de diversidade, é neste espaço que se esclarecem as raízes de nossas diferentes culturas. No entanto, ao nos reportarmos a história do Brasil, vemos que o processo homogeneizador, foi uma característica marcante da colonização. Por conta de um modelo visto e assegurado como único e verdadeiro, milhares de manifestações foram caladas, massificadas em nome desse modelo. Mas engana-se quem pensa que no limiar do século XXI, as práticas escolares não trazem em seu contexto, este mesmo padrão. Diante de tal constatação, há que se estabelecer uma mudança nas formas de ser do currículo, daquilo que se ensina, e desconsidera a alteridade de cada grupo, etnia ou pessoa:

Segundo Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução cultural dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar e agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural (SILVA, 2002, p. 34).

Na concepção de Apple (1982) a construção de uma prática pedagógica democrática, precisa pautar-se no reconhecimento dos diferentes posicionamentos sociais, opiniões. Há que se reconhecer a bagagem cultural presentes na sala, e, principalmente, tornar a diferença, um mérito, um privilégio. Do contrário, ser diferente é não estar inserido, mas a margem do processo ensino aprendizagem.

Como evidência do processo homogeneizador, presente nas políticas educacionais, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), constitui-se em paradoxo. Isto se

justifica uma vez que, se por um lado, este documento pode ser considerado grande passo, porque “anuncia” a diversidade como algo real inegável no interior da escola, por outro, ele pretende uma educação para a “tolerância”, não aponta as contradições e lutas presentes na sociedade capitalista. Poderíamos então afirmar que a pluralidade cultural presente na vida humana, está institucionalmente negada? A escola tem procurado ao longo da história, negar a alteridade?

Saviani (2003) vem ao encontro dessas questões ao afirmar que a escola é um instrumento de legitimação do ideal capitalista, mas ela também pode se constituir em um espaço de resistência, de luta e o que se ensina pode ser repensado. Com a formação inicial subsidiada por fundamentos históricos o fazer pedagógico se materializará no fazer enquanto “práxis”, ou seja, prática modificada por uma historicidade, afinal, a escola não pode ser a - histórica. Perceber a diferença inserida no espaço escolar é perceber o entorno social no qual os grupos estão inseridos, porque é neste, que as diferenças ganham significação. A pluralidade cultural precisa ser reavaliada e materializada em cursos de formação bem estruturados. Como resultado, teremos uma educação menos excludente e elitista. Torna-se urgente a percepção de que a escola é local de muitas lutas e o que se ensina nesta instituição é resultado de um conjunto de culturas, das diferenças.

Frente a grande diversidade do ambiente escolar, há que se pensar, além do currículo, a avaliação. Para esta dinâmica, expõe-se alguns questionamentos: como a escola tem organizado a sua avaliação no que compete a diversidade cultural? A valorização das diferenças tem sido explicitada, na revisão do que se avalia nos diferentes níveis de ensino? Há a preocupação com a diversidade de atividades que valorizem a alteridade na sala de aula.

Quando a escola pauta-se em uma concepção de avaliação a qual não se resume apenas em resultados e fins, o que mais importa é a aquisição dos conhecimentos pelo aluno, ao seu tempo, em sua diferença. Por outro lado, ainda é real a utilização de critérios de avaliação somente por meio de instrumentos como “prova” e “pegadinhas” onde o aluno é medido pelo que ele não sabe e, não o contrário. Resume-se em modelo disciplinador e autoritário:

A avaliação vem sendo feita, autoritária, meramente classificatória, só para constatar e não para intervir, ela acaba comprometendo mesmo a concretização do projeto (...) o professor acaba usando a avaliação como uma forma de controle, de poder, como uma forma de coerção, em sala de aula (LUCKESI, 2005 p. 35).

A avaliação na proposta da escola democrática precisa constituir-se em meio, processo de retomada, de novas metodologias, nova relação entre professor e aluno. Quando esse recurso acontece de forma democrática e consciente, o professor tem condições de expor reflexões sobre a formação do aluno, sobre os conceitos impostos na escola e fora dela. É momento propício para analisar as diferenças e valorizá-las. É preciso trazer esse enfoque na avaliação de todas as áreas. Avaliar é meio e momento dialético do processo ensino aprendizagem, visando o

desenvolvimento do aluno no que compete aos desafios que a vida lhe coloca, enfim, avaliar é encorajamento.

Se pensarmos que a prática escolar tem uma história, ela não é a - histórica, vemos refletida nesta instância certo “conservadorismo”, construído a partir de lutas e imposição de “poder” por parte da classe dominante. A organização da escola ainda procura manter características, conservadoras, excludentes e hegemônicas. A formação do “sujeito” se dá pela via da homogeneização. Pensemos no silêncio dolorido das crianças que se sentem excluídos porque não se “enquadram” nos modelos expostos nos livros didáticos, nas propagandas da televisão, não são elogiadas pelo estereótipo do cabelo e da pele. Estaríamos vivendo o aniquilamento da pessoa humana, a fragmentação da identidade de cada um? Não é fácil dar uma resposta afirmativa, mas ela é inevitável.

Pelos motivos expostos, reitera-se que a escola não cumpre o seu papel social apenas quando prepara o aluno para o vestibular. Educar é processo humanizador, é tomada de consciência política de cada um. Mais indagador é pensar que trazer “todos” para a escola não significa democratizar esta instituição. Isto porque democratizar é permitir que todos tenham acesso aos conhecimentos historicamente construídos. Não haverá democracia enquanto milhões de crianças de todas as classes e etnias estiverem a margem do processo.

Mas esta conquista se efetivará, também, por meio de um trabalho docente pautado na pesquisa e no estudo da educação e seus implicativos na atualidade. Portanto, é na busca pelo estudo e reflexão que se pode ter acesso aos bens culturais produzidos nas Universidades que necessitam ser disseminados a todos os envolvidos com a educação. Pensar em uma outra possibilidade de formação docente menos fragmentada é acreditar na emancipação humana. A educação não pode ser apenas uma preparação e mão de obra a ser qualificada para o mercado de trabalho, onde pessoas são condicionadas a agir e pensar de forma linear. Ao futuro professor seja dada a oportunidade de estar na educação e inserir-se neste processo, compreendendo-o na sua totalidade.

Conclusão

Com o desejo profundo de não concluir as questões apontadas neste texto, lembremos que educar para e na diversidade é o nosso grande desafio. Isto porque no interior desse embate se processa interesses, dominação e exploração, revelando a existência de autoridade sobre o “diferente” que necessita ser transformado em igual para ser submetido e dominado. Esta violência é exercida em nome de um modelo posto como natural universal e “humano”.

A todos os professores que constroem juntamente com seus alunos, a escola atual, que possam repensar a sua prática por meio de estudos e debates ainda tão banalizados neste país. Que possam ter a compreensão das políticas que subjetivamente, estruturam a formação fragmentada e prática.

Há que se entender a investida neoliberal que individualiza os fracassos, e oculta a influência dos aspectos amplos e determinantes da educação e da ação docente nesta nova configuração do trabalho na sociedade capitalista.

Mais desafiador é preparar o professor para o trabalho com o currículo - lá no seu campo de trabalho, ou seja, a escola, onde, muitas vezes este profissional é levado agir de forma “interdisciplinar”, “multidisciplinar”, crítico e, tantas outras nomenclaturas elencadas como um “modismo”, relevante apenas no discurso e insignificante na prática. Tudo isso por conta de poucos recursos enviados das mais altas esferas governamentais aos estabelecimentos de ensino deste país. Por fim, imbuídos dos fundamentos históricos os quais nortearam este texto, façamos sem “ilusões”, no cotidiano escolar um trabalho que na sua singularidade respeite a “diferença” sem objetivar o enquadramento de pessoas a uma “norma” ordeira e pertinente a classe que luta, sem limites e constrangimentos para se manter no poder.

Outro desafio é a construção de um Projeto Político Pedagógico que estruture na escola uma visão real da práxis pedagógica em relação as diferentes culturas, ao diferente. O trato pedagógico para as questões da diversidade é algo ainda a ser construído. Estabelecer novas práticas que percebam que o uno e o múltiplo são significativos, significa romper com a idéia de homogeneidade e de massificação. Dessa forma a educação ultrapassa seu aspecto institucional tornando-se ato humanizador que rompe os muros da escola e ressignifica o ato de ensinar na diversidade, sem a histórica pretensão de moldar a todos, anulando o que há de mais belo na natureza humana, ou seja, o direito de ser diferente e único.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*, São Paulo: Brasiliense, 1982.

CANEN, Ana. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. Cadernos de pesquisa, nº 11, 2000.

COMPIANI, M. Debates sobre educação e formação continuada. In: *Anais do VII Congresso estadual paulista sobre a formação de educadores*. São Paulo: UNESP, 2005.

FIORI, José L. *Estado e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUSMÃO, N. M. M. de. A noção de cultura e seus desafios. ANAIS do I Congresso Brasileiro de Etnomatemática – CBm1/USP – São Paulo, 2000. pp. 386-388.

_____. *Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *A Avaliação da Aprendizagem na Escola: Reelaborando Conceitos e Recriando a Prática*. 2 ed. Salvador: Mala bares, 2005.

MAZZUCHELLI, Frederico. *A contradição em processo: o capitalismo e suas crises*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MORAES, Reginaldo. *Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?* São Paulo: SENAC, 2003.

MOREIRA, A. F. B. (2001). Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Curitiba: UFPR, n. 17, p. 39-52.

PIMENTA, Selma G. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. *Saber escolar, currículo e didática*. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. *Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão*. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, no. 68, p. 17, dez, 1999.

SILVA, T. T. *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.