

# **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR**

Rosemary Ferreira da Silva - UFMA

## **1. INTRODUÇÃO**

Envoltas em muitas críticas, discussões, confronto de concepções de formação e do próprio significado da docência, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica foram lançadas e mesmo sem que haja conclusões, os profissionais da educação se viram diante de um desafio: como estruturar um currículo a partir destas Diretrizes, contemplando as questões relacionadas às demandas sociais.

Além dos dualismos e dicotomias que o confronto da lógica dos decisores das políticas com a lógica dos executores, constrói e, através de códigos explícitos e ocultos vão definindo as etapas, os elementos constitutivos, os jogos de poder envolvidos e as formas internas e externas de regulação existentes em um processo de construção de currículo de cursos de formação de professores.

Este trabalho se origina de discussões realizadas com coordenadores, docentes e discentes de cursos de licenciatura, sobre a reformulação dos currículos destes cursos, buscando sua adequabilidade às atuais diretrizes, analisando a leitura realizada pelos envolvidos, os processos de construção e as relações desenvolvidas no decorrer do percurso.

## **2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A reforma educacional que vem se desencadeando no país, vem sendo desencadeada independente das discussões travadas nos meios acadêmicos, construindo a imagem de que a academia está atrasada em relação à dinâmica social, omitindo-se o fato de que aquela está inserida nesta dinâmica e portanto, que o dito descompasso é criado a partir da opção feita pelos decisores de levá-la a cabo, ignorando qualquer discussão que não seja

favorável aos modelos propostos. Esta imagem gerou um clima de desconfiança por um lado e por outro, mudou, muito adequadamente o foco da discussão, não mais se questionava os moldes da reforma e sim o seu conteúdo.

A necessidade da reforma sempre foi consenso entre poder público e profissionais da educação, só que enquanto o primeiro prossegue com o ajuste estrutural imposto pelo capital internacional aos países devedores, os outros buscam livrar-se dos resquícios de autoritarismo remanescente do período da ditadura militar. No entanto se a necessidade de uma reforma era consenso, sua forma de planejamento e execução se encontra longe de alcançá-lo, se configurando na definição das atuais políticas, práticas autoritárias que vão da desmoralização das academias perante a opinião pública até o estímulo ao confronto entre as esferas públicas e privadas.

Além de confundir a opinião pública, a inexistência de discussão sobre a metodologia de construção da reforma, mudou o foco da discussão para o seu conteúdo, uma vez que esta vai se concretizando, independente do que os executores considerem avanço ou retrocesso. A utilização dos diagnósticos realizados pela própria academia, justifica para alguns os meios pelos quais a reforma se concretiza, só que para os que discutem processos de democratização, é mais um “entulho” autoritário ainda mais difícil de ser removido, uma vez que incorpora o discurso defendido pelos opositores do regime militar.

É neste contexto que são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores para a Educação Básica, enquanto as instituições formadoras não têm dúvidas quanto à necessidade de se buscar alternativas para a formação de professores, não tem a certeza de que o modelo aprovado, efetivamente cria as condições necessárias para que se busque a solução para os problemas da educação no Brasil.

Portanto, se faz necessário uma ampla discussão dessas Diretrizes para que a partir da compreensão da proposta de formação explicitada em seus códigos explícitos e implícitos se possa construir currículos que mesmo atendendo às exigências legais, não deixem de atender às demandas por uma formação que atenda às demandas sociais, no intuito de colaborar com o

processo de discussão, procede-se aqui uma análise ainda inicial, tomando por base as resoluções CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002, e a CNE/CP2, de 19 de Fevereiro de 2002 que respectivamente instituem as diretrizes e a carga horária dos cursos de formação de professores para a educação básica em nível superior, para tal define-se quatro elementos que se considera como fundamentais para a construção dos currículos: as competências, os conteúdos, os eixos articuladores e a carga horária.

AS COMPETÊNCIAS – sem dúvida o elemento base na concepção da formação, é citada na resolução CNE/CP 1, nos sete artigos a seguir:

Artº 3º - trata dos princípios norteadores da formação, onde é colocada no item I, “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”, portanto os currículos devem ser desenvolvidos a partir de núcleos de competências;

Artº 4º - reafirma e amplia o princípio da competência como concepção nuclear, quando o estende para a proposta pedagógica, a avaliação, a organização institucional e a gestão da escola de formação, estando aí implícita toda uma concepção organizacional que deve estabelecer o que “serão capazes” de fazer os futuros professores, onde se pode reconhecer a perspectiva comportamental de organização curricular;

Artº 5º - trata do projeto político-pedagógico dos cursos, onde define que “a constituição de competências objetivadas na educação básica” deverá ser garantida na formação e que “contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor”. Aqui se observa que há uma busca não só por uma definição do que o futuro profissional deverá fazer, mas também de garantir mecanismos para que ele “seja capaz” de garantir o que é esperado da educação básica;

Artº 6º - neste artigo são explicitados o que se considera blocos de competências, são postulados gerais para que a partir daí sejam estabelecidas de forma mais específica o que se espera do futuro professor, no entanto é possível, ainda que de forma preliminar, fazer uma leitura dos códigos, senão ocultos mas, no mínimo poço explícitos:

“I – as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática”. Ao se referir aos valores e não às relações que constituem a sociedade democrática, há claramente uma

centralização no desenvolvimento de atitudes socialmente aceitas e não na compreensão da estrutura social, o que aponta para uma formação com ênfase na dimensão humana que contribui para uma forma de participação, que visa a adequação do homem à sociedade;

“II – as competências referentes à compreensão do papel social da escola”. Neste item se observa uma referência às relações sociais da escola que apontam atualmente para uma maior participação da comunidade em sua administração, isto se por um lado pode contribuir para uma democratização destas relações, por outro lado pode configurar um comprometimento da sociedade com o modelo que foi construído sem a sua participação, uma vez que as políticas foram formuladas pelos decisores, o que remete a uma dicotomia entre quem planeja e quem executa;

“III – as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar.” Aqui os conteúdos são abordados numa perspectiva de transmissão, ainda que contextualizados e articulados interdisciplinarmente, pois não é apontada a perspectiva investigativa do processo ensino-aprendizagem, o que apontaria para a sua reconstrução e a perspectiva de sua utilização para a transformação da sociedade.

“IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico”. Observa-se neste item a perspectiva dicotômica na relação forma-conteúdo, uma vez que o conhecimento pedagógico que embasa a construção de processos metodológicos, se encontra separado dos conhecimentos específicos, ou seja dos conteúdos a serem ensinados.

“V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”. Além de separada dos conteúdos a serem ensinados, como se professores não devam ou não possam investigar em áreas específicas, os processos investigativos, aqui apontam para uma pesquisa aplicada, pois os mesmos são voltados para o aperfeiçoamento da prática profissional do professor, como se esta não se relacionasse com o contexto social em geral, nos parágrafos que compõem este item, são fixados elementos de conexão que garantam o desenvolvimento das competências fixadas para a educação básica.

“VI – as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”. Este item aponta para a educação continuada, que por fim não poderia ser excluída, uma vez que é através dela que fica aberta a possibilidade de ser desenvolvido um processo permanente de moldagem dos perfis demandados pelo mercado. Mas um aspecto importante deste item é a garantia de que o gerenciamento do desenvolvimento profissional seja do próprio professor, pois aí se explicita a transferência da responsabilidade pelos processos de qualificação e aperfeiçoamento que antes era dividida com o empregador e/ou com o poder público, aqui se configura como do próprio profissional, isto se comprova com o fim dos programas de bolsa de estudos.

Esta análise nos remete a identificar na concepção curricular através do desenvolvimento de competências, mecanismos de regulação dos processos de formação, que garantem a consecução de um modelo dicotômico que tem uma base economicista, em que os processos de formação de professores devem contribuir para construir um perfil de trabalhador alinhado com o contexto definido pelo capital e não pelas demandas sociais.

OS CONTEÚDOS – são tratados em dois artigos, no 6º §3º explicita que os conhecimentos devem propiciar a constituição de competências além de promover a inserção do futuro professor no “debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência”. Estas questões de caráter mais amplo são detalhadas em seis itens que aglutinam conhecimentos específicos, a seguir:

- I – cultura geral e profissional;
- II – conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades especiais e as das comunidades indígenas;
- III – conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV – conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V – conhecimento pedagógico;
- VI – conhecimento advindo da experiência.

Pode-se observar que todos os campos de conhecimentos citados, além da experiência são apontados em itens isolados, inclusive os que se referem aos conteúdos que serão objeto de ensino e os que embasam a construção de metodologias, reforçando a dicotomia da relação forma-conteúdo, já apontada anteriormente e também não há qualquer avanço no sentido de promover a interdisciplinaridade, como o desenvolvimento de temas ou projetos, a princípio isto deverá ser contemplado nos currículos a serem elaborados.

No artigo de número 10, trata de responsabilizar as instituições formadoras pela seleção e ordenamento dos conteúdos que irão compor o currículo dos cursos de formação. Esta obrigatoriedade está colocada após os capítulos que tratam da obrigatoriedade da avaliação interna e externa e dos processos de autorização e reconhecimento dos cursos, podendo-se ler que as instituições formadoras devem selecionar autonomamente os conteúdos desde que obedecidas as áreas recomendadas, uma vez que, é através delas que os cursos serão avaliados.

OS EIXOS – tratados no artigo de número 11, que coloca que a organização do currículo deve se expressar em eixos articuladores que agrupam elementos distintos do processo formativo, numa tentativa de estabelecer relações entre eles, mas que acaba por tentar relacionar elementos de concepções díspares em um mesmo processo, como se pode observar:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II – eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III – eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV – eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V – eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI – eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Na tentativa apresentada de estabelecer relações entre diferentes elementos do currículo, observa-se na verdade a justaposição de concepções distintas de organização curricular, como se pode verificar: articular diferentes

âmbitos do conhecimento profissional deveria se relacionar com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, pois neste aspecto trata-se da utilização dos conhecimentos adquiridos no processo de formação como subsídios para a construção de sua própria *práxis*.

Outro aspecto que se destaca é articulação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, aqui é apontada uma relação entre concepções díspares de organização curricular, enquanto a primeira trabalha em uma concepção tradicional, em que o conhecimento é fragmentado, descontextualizado, trabalhado numa concepção hierárquica de disciplinas, a segunda é trabalhada numa perspectiva de interconexão das áreas do conhecimento, não atribuindo maior ou menor importância a qualquer conteúdo, busca a elaboração de uma síntese de duas ou mais disciplinas, transforma-se num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais, (Weil,1993 apud Moraes,1999,p.182).

Os três últimos itens poderiam ser resumidos apenas no VI, uma vez que o item IV que trata da articulação entre a formação comum e a formação específica, refere-se aos conteúdos a serem ensinados na escola e aos conhecimentos pedagógicos. O item V trata da articulação entre os conhecimentos que fundamentam a ação pedagógica, destacados os filosóficos, educacionais e pedagógicos com os conteúdos a serem ensinados e o item VI trata da articulação entre a teoria e a prática, ora a articulação tratada nos itens IV e V se referem à relação teoria e prática numa leitura que não considera a hierarquização de conhecimentos, só podendo no entanto ser abordada em eixos diferentes a partir de uma perspectiva disciplinar, então se constituiria em uma organização curricular fragmentada em eixos articuladores de partes isoladas.

A CARGA HORÁRIA – este item é tratado em no artigo de número 12 que determina que a questão seja objeto de parecer e resolução específica do Conselho Pleno, mas os três parágrafos que integram o artigo tratam das práticas que deverão ser desenvolvidas ao longo do curso, não tratando de sua carga horária, mas distinguindo-a do estágio e determinando sua forma.

A duração e a distribuição da carga horária são tratadas na Resolução CNE/CP 2/2002, específica para a questão, de acordo com o artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002 e o Parecer CNE/CP 28/2001. Nesta resolução é

estabelecido um mínimo de 2800 (duas mil e oitocentas horas), distribuídas da seguinte forma:

“I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”. A prática, tratada na resolução CNE/CP 1/2002 é distinguida do estágio quando não tem a obrigatoriedade de ser desenvolvida na escola e nem se atém à prática pedagógica, mas é apontada a necessidade de ser desenvolvida também nas disciplinas específicas “com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.” Portanto, aqui estão incluídas práticas laboratoriais, de investigação e simulações utilizando a tecnologia da informação.

“II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso”. O estágio curricular supervisionado é definido por lei e obrigatoriamente deve ser desenvolvido na escola de educação básica, com o objetivo de propiciar o exercício da atividade profissional sob supervisão.

“III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”. Aqui estão inseridos os conteúdos específicos e os de natureza didático-pedagógicos, cabendo ressaltar que no parágrafo único do artigo 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, está determinado que “o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total” dos cursos.

“IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais”, aqui estão incluídas as denominadas atividades complementares ou os também denominados estudos independentes, ou seja atividades de livre escolha dos alunos que venham contribuir no seu processo de formação.

Utilizando para esta análise a carga horária mínima proposta, dividindo em percentuais obtém-se aproximadamente 14,3% (quatorze vírgula três por cento) de atividades de caráter prático; 14,3% para o estágio curricular; 64,3% (sessenta e quatro vírgula três por cento) destinados aos conteúdos, incluídos aí os de natureza didático-pedagógicos, só que se for observado o disposto no artigo 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, a carga horária destinada à estes conteúdos não poderá ser inferior a 560 (quinhentas e sessenta) horas, o que



perfaz um total de 20%, para os conteúdos específicos devem ser destinadas 1240 (mil duzentas e quarenta ) horas, perfazendo aproximadamente um total de 44,3% e por fim outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais é destinado aproximadamente 7,14% da carga horária total mínima exigida para a integralização do curso.

Quadro de Distribuição da Carga Horária

Atividades	Carga Horária (hs)	Percentual
Atividades Práticas	400	14,3%
Estágio Curricular	400	14,3%
Conteúdos Didát./Metod.	560	20%
Conteúdos Específicos	1240	44,3%
Atividades Independentes	200	7,14

Visualizando a distribuição da carga horária, observa-se que quase metade da carga horária total é destinada para os conteúdos específicos, sendo obrigatório para os de natureza didático-metodológicas menos da metade das horas destinadas aos anteriores, podendo – se afirmar que a relação forma-conteúdo continua desigual, repetindo o modelo existente e que estas diretrizes se propuseram a superar.

Outra dicotomia observável é a teoria-prática, uma vez que para as práticas e o estágio estão destinadas menos da metade da carga horária destinada aos conteúdos de natureza científico-cultural que se pressupõe tratar-se das teorias, conservando o desequilíbrio existente na atualidade, reafimando mais uma vez a não existência da propagada mudança.

Conclui-se portanto que se o objetivo proposto nas Diretrizes era provocar mudanças na formação de professores, ficou muito a desejar, o seu principal mérito foi ter sido colocada no centro das discussões, fazendo com que seu público-alvo levantasse alternativas de formação voltadas para as demandas sociais. Pode-se afirmar ainda que as mudanças efetivas ocorridas, são o aumento do controle do Estado e a definição da concepção tecnicista

revestida de um discurso oriundo dos diagnósticos realizados pelo próprio público-alvo, denominado por Freitas (1995), de neotecnicismo.

### **3. O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A reforma universitária que vem se efetivando no Brasil desde meados dos anos 80, tem em seu cerne a distinção entre instituições de pesquisa e instituições de ensino, que embora rejeitada pela academia e aparentemente abandonada pelo poder público, continua a tomar forma através de normas complementares, que regulamentam questões específicas, concretizando assim este modelo de organização do ensino superior.

Um aspecto tratado de forma fragmentada em diferentes normas específicas que tem o Ministério da Educação – MEC como seu principal articulador, o que atinge o preceito constitucional da autonomia universitária. Em se tratando especificamente da formação de professores, este preceito se não é ferido, mas pelo menos é bastante atacado, quando embora constitucionalmente disponha de autonomia didático-científica, deve construir os currículos dos cursos com base em um modelo determinado nas Diretrizes Curriculares.

Não se pretende aqui realizar mais um diagnóstico sobre a formação de professores, mas contextualizar esta formação, uma vez que todos, formandos e formadores se debruçam sobre a tarefa de reformular os currículos de seus cursos, pois terão apenas dois anos, (até fevereiro de 2004), para construir sua própria leitura do que está posto. Neste processo de construção este público que se denominará a partir daqui de agentes curriculares, se defrontarão com três fatores que se considera como fundamentais nas opções tomadas pelas instituições formadoras:

- 1) Propósitos Institucionais – aqui estão incluídas as concepções de homem, de educação, de escola, de sociedade de cidadania e outros conceitos que permeiam os processos educacionais, desenvolvidos na instituição formadora, que a partir desta compreensão optará por um modelo resultante apenas da letra seca da norma ou de sua leitura contextualizada. É na definição deste fator que são definidos, o tempo de duração do curso, a inclusão da pesquisa e da extensão no processo de formação, quais conteúdos

serão selecionados, a carga horária do curso – se vão se ater ao mínimo exigido, ou acrescentar atividades de qualquer natureza que possam contribuir para uma formação mais sólida e adequada ao contexto em que está inserida;

2) Expectativa dos Alunos – uma questão que muitas vezes se confunde com demanda de mercado, se considerada no processo de construção de currículos se relaciona mais ao tipo de atividade que o aluno pretende desenvolver no futuro como profissional do que com o perfil profissional determinado em um contexto para ser concretizado, tempos depois em cenários impossíveis de serem previstos. Aqui são incluídos elementos de natureza subjetiva, que envolvem sonhos, ambições e perspectivas de ascensão social, devendo assim as discussões buscar caminhos que contemplem estes elementos sem descuidar da multidimensionalidade da formação.

3) As Vivências – este fator se relaciona às atividades cotidianas a serem desenvolvidas no processo de formação que estão relacionadas com o fator de número 1, uma vez que é nele que são tomadas as decisões que nortearão estas vivências. Este fator envolve as relações teoria-prática, forma-conteúdo, ensino-pesquisa-extensão e professor-aluno, ou seja envolve todos os elementos constitutivos do processo de formação, que serão expressos através de códigos explícitos e ocultos no processo de construção dos currículos.

As relações estabelecidas entre estes fatores pelos agentes curriculares expressarão o currículo, assim como, influenciarão nos resultados, é a partir desse jogo de poder, correlação de forças e alianças, que se define: o que será rompido e/ou mantido, quem participa ou deveria participar, moldando a dimensão histórica em que o ocorre o processo de formação.

É esta dimensão que define a concepção que norteará o processo de construção do plano de formação e embasará a leitura que os agentes farão das Diretrizes, o que possibilitará a expressão das relações a serem desenvolvidas em todo o processo formativo, que constitui o que se denomina de currículo.

#### **4. ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Para a construção de um currículo que obedeça a legislação vigente sem se deixar aprisionar pela rigidez por ela expressa, e ao mesmo tempo represente a cultura gerada pelos contextos em que o processo ocorra, se faz necessário embasá-lo em uma concepção que permita uma flexibilidade para sua constante avaliação e reconstrução. Isto se configura em uma organização curricular que desenvolva uma linguagem expressa em desenhos que demonstre o movimento mantido através da pesquisa e da extensão, com elementos dinâmicos, que se transformam a partir de processos avaliativos acompanhando a dinâmica dos contextos sociais.

Para tal aponta-se como principais elementos constitutivos:

1) O Tema – se faz necessário que os agentes envolvidos no processo, definam um tema que irá transversalizar todo o currículo, este tema deverá ter caráter provisório, portanto devendo ser substituído, alterado ou reescrito todas as vezes que não mais expressar a relação a ser estabelecida entre o processo de formação e a sociedade;

2) Os Eixos – funcionando como subtemas, devem ser definidos em função da integração que poderão propiciar aos elementos curriculares e não somente da articulação destes elementos, pois é na definição de elementos comuns, como objetivos, metodologias, processos investigativos e sistemática de avaliação, que serão construídas linguagens que expressem a interdisciplinaridade;

3) Os Núcleos Temáticos – ligados aos eixos, aglutinam as disciplinas por identidade epistemológica e não por seriação, permitindo que estas contribuam para o desenvolvimento de competências propostas ao longo de todo o processo formativo, propiciando ainda a constituição de grupos de estudos interdisciplinares, que redefinirão dos elementos curriculares;

4) A Pesquisa e a Extensão – atividades ligadas a todos os eixos, fornecem os insumos que nortearão a construção e reconstrução de toda a dinâmica formativa, aqui trabalhando de forma integrada numa perspectiva de investigação – ação – reflexão, sem qualquer dimensão hierárquica entre elas, relacionadas diretamente ao processo de ensino, tendo sua concepção determinada pelos contextos e dinâmica sociais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor elementos para uma organização curricular, não se pretende definir um modelo, mas exatamente fugir dele, pois ao aglutiná-los buscou-se flexibilizar e dinamizar o processo de formação sem no entanto desobedecer as Diretrizes Curriculares, apenas construindo uma linguagem contextualizada de construção de currículo.

Busca-se também romper com as dicotomias implícitas nas Diretrizes, quando se propõe um tema transversal e os eixos integradores que funcionarão a partir de objetivos, metodologias e formas de avaliação comuns, permitindo assim que o trabalho com áreas de conhecimento se transforme em arenas de discussão e inter-relação de *práxis*.

Numa perspectiva mais específica, os núcleos temáticos além de possibilitar a operacionalização de projetos coletivos interdisciplinares, contemplam a perspectiva disciplinar apontada nas Diretrizes, só que interagindo entre si e com os demais núcleos através dos eixos.

Nesta proposta também se redefine o papel da pesquisa e da extensão, que numa concepção formadora perdem o caráter de apêndice dos cursos, mais atividades que ganham um caráter processual ao serem integradas ao processo de ensino, através da construção e promoção de novos saberes que propiciarão a interconexão de *práxis*, que buscam a criação de condições para o desenvolvimento de novas *práxis*.

## 6) BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre:ARTMED, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO;CONSELHO PLENO. Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 2 de 19 de Fevereiro de 2002.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

FREITAS, Luís Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 1999.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo – uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.