

PARADIGMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ari Raimann*
Selma Gonzaga Silva**

RESUMO: *Este artigo propõe um repensar sobre a educação a partir dos seus paradigmas, entendendo-os como estruturas que determinam o pensamento e a ação educativos. Neste sentido, destaca os paradigmas metafísico, moderno e dialético-reflexivo, abordando-os na busca de um avanço em sua compreensão, na perspectiva da ressignificação das ações educativas.*

PALAVRAS-CHAVE: Paradigma, Educação, Formação de professores, Ensino.

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to review the education on the perspective of its paradigms, understanding them as structures that define the thinking and the educative actions. In this direction, it detaches the paradigms metaphysical, modern and reflexive, approaching them in the search of an advance in its understanding, in the perspective of the ressignification of the educative actions.*

KEY WORDS: Paradigm, Education, Teachers' formation, and Education.

INTRODUÇÃO

A pós-modernidade se configura no mundo contemporâneo como a era do conhecimento, do avanço tecnológico, da informação e da linguagem digital. Nesta nova configuração mundial o ser, o viver e o conhecer são atividades que adquirem novos contornos, dimensões e nuances e se opõem a aspectos culturais eminentemente tradicionais que predominaram por longos períodos da história da humanidade. Em função disso, até mesmo instituições tradicionais, como a família, passam por dificuldades estruturais e de valores.

A cultura eletrônica, marcante na pós modernidade, proporciona um grande consumo de sinais e imagens e provoca uma espécie de metamorfose

* Professor do Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara, GO; mestrando em Educação/UFU.

** Professora da ESEBA-UFU Uberlândia, MG; mestranda em Educação / UFU.

profunda nas diferentes sociedades. Daí podermos dizer que vivenciamos hoje uma policognição que, subsidiada principalmente pelo avanço tecnológico, revela várias maneiras de se estabelecer contato com o conhecimento.

Não se pode falar da pós-modernidade sem se referir ao período antecedente, a modernidade, que entrou em crise a partir do momento em que seus princípios fundamentais, principalmente o da supremacia e da neutralidade da ciência, passaram a ser questionados. Uma síntese sobre a crise da modernidade é feita por Marques, nos seguintes termos:

a modernidade entra em crise no que lhe é essencial: no exercício mesmo da razão. Crise que culmina na pós-modernidade de uma razão exausta, esgotada. Desfaz-se, assim, o sonho imperial da modernidade: um caminho sem volta, ou um recomeço? (Marques, 1993: 54).

Nesse momento da história da humanidade em que as instituições são questionadas e reconfiguradas, a educação escolar não pode ser uma exceção. Como educadores, não podemos nos esquivar de alguns questionamentos em relação à educação no contexto pós-moderno: Como ela tem acompanhado as mudanças do nosso tempo? Sente-se e deve sentir-se fragilizada diante disso? Por onde começariam seus desafios?

Muitos projetos têm sido desenvolvidos em prol da educação no Brasil, pelo menos é o que temos ouvido do governo brasileiro ao veicular as conquistas realizadas na área educacional. No entanto, quando analisamos os índices de analfabetismo, de exclusão escolar e de outras exclusões sociais devidas à má formação escolar, percebemos que o desafio colocado para nós, educadores, é enorme e envolve tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. A expansão do número de vagas sem a correspondente expansão do número de escolas e melhoria nas condições de trabalho dos(as) professores(as) na rede pública de ensino, por exemplo, são empecilhos para um ensino de qualidade. Nessa perspectiva, o profissional docente desempenha um papel extremamente relevante no contexto social e educacional em que se encontra inserido e, portanto, deve-se dedicar especial atenção à sua formação.

Ao considerar a importância atribuída à educação escolar no contexto social, que a pressupõe e reconhece como uma mola mestra e propulsora de mudanças sociais, necessário se faz repensá-la profundamente e para além da proposta cartesiana.

Sob essa ótica, Sacristán discute a racionalidade moderna, afirmando que

Na mensagem da modernidade que podemos manter hoje, nada é definitivo, porque nada é absoluto. A racionalidade não se funda no princípio da subjetividade, no eu, mas no diálogo, no nós, pois é intersubjetiva e, nas palavras de Habermas, dialógica. O contraste de pareceres e de razões é a base e o instrumento da racionalidade após a mudança hermenêutica. Dessa perspectiva, está claro que a racionalidade não pode ser excludente, e que todos os que têm alguma coisa a dizer estão chamados a participar (Sacristán, 2000:51).

A situação em que se encontra a educação atualmente demanda que a repensemos nos seus paradigmas, sendo estes entendidos como as estruturas que determinam o pensamento e a ação educativa. Consideramos que o papel primordial do profissional docente é o de se posicionar por meio de formas adequadas, a fim de construir o entendimento coletivo, sem se restringir a meros palpites. É imprescindível que o profissional docente procure o entendimento acerca de sua própria prática pedagógica e dos conceitos com os quais trabalha. Equivoca-se o docente que entende estar sempre com a verdade, o que sempre tem as respostas prontas e definitivas. Para além do compromisso individual, é necessário que haja a participação coletiva no processo de descoberta e de construção do saber.

O profissional docente precisa conhecer a essência do ato de educar, bem como estar ciente de seu papel no processo de ensino e aprendizagem, no qual se apresenta como um condutor, não dentro de um paradigma tecnicista, mas de um paradigma emancipacionista, pautado no diálogo e nas experiências.

Ao buscar um avanço na compreensão dos paradigmas, o docente torna-se capaz de dar um novo significado às ações educativas, que devem estar comprometidas, antes de tudo, com o ser humano. Com o intuito de contribuirmos nesse sentido, serão expostas a seguir, de maneira sucinta, três paradigmas de formação docente: o metafísico, o moderno e o dialético-reflexivo.

PARADIGMA METAFÍSICO (ONTOLÓGICO)

Esse paradigma tem sua origem na corrente grega de pensamento na qual o filósofo é dedicado à contemplação. Contemplação do *ser para sempre*,

ou seja, uma contemplação que transcende ao mundo físico (ton meta física). Há uma contemplação do eterno – um eterno presente, que nunca muda.

Segundo o paradigma metafísico, o conhecimento é a histórico e imutável. E o homem, diante dele, apenas contempla. Sob este prisma, educar significa inserir o indivíduo na ordem do mundo. A educação, então, funciona como exercício de conscientização dos costumes estabelecidos e predeterminados.

O bom professor, de acordo com o paradigma metafísico, é aquele que transmite fielmente as verdades que aprendeu e considera a aprendizagem um processo de assimilação totalmente passiva dos conteúdos pelos alunos e alunas. Aprender é memorizar e ensinar é repetir. Sendo assim, o papel fundamental do(a) professor(a) se circunscreve ao de um repassador daquilo que já está determinado. O(a) professor(a) precisa conhecer para aplicar. Essa visão do processo educacional estabelece a separação entre o sujeito e o objeto da educação.

Tal paradigma possivelmente seja o mais presente na cultura escolar do nosso tempo. Nele encontra respaldo e se fundamenta a aula expositora formal, preferida não somente por professores(as), como também por alunos(as), uma vez que esse tipo de aula não exige compromisso com a necessidade do pensar e da construção argumentativa. O ensino é verbalista, centrado no(a) professor(a), depositário(a) do saber. Aos docentes cabe a responsabilidade de dominar os conteúdos literalmente assimilados e repassá-los automaticamente aos alunos e alunas. Tal postura docente desenvolve nos alunos e alunas a inibição e o espírito não-participativo, não pensante.

A educação é, desse modo, uma atividade exclusiva do(a) professor(a), que na sala de aula “despeja” os conteúdos, enquanto os alunos e alunas copiam, conversam, dormem ou brincam. Em aulas assim, o som do sinal avisando o término do horário representa, geralmente, um grande alívio para os alunos e alunas e também para o(a) professor(a), porque neste tipo de aula o conhecimento não está sendo construído, mas repassado de uma forma que torna o processo bastante cansativo para todos os envolvidos.

Essa forma de ensino se caracteriza também pela abstração, pela falta de sentido devido à ausência de conexões do conteúdo com a vida dos alunos e alunas. Para o(a) professor(a), o ensino está relacionado ao futuro dos alunos e alunas, à formação de “bons cidadãos e cidadãs” ou com o “trabalho lá fora”, mas pouco faz sentido para a vida presente dos discentes. Assim, os alunos e

alunas, ao serem interrogados nas aulas ou cobrados nas avaliações, tendem a repetir aquele conhecimento que lhes foi repassado pelo(a) professor(a), sem saber o **porquê** e o **para quê**.

O papel do profissional docente, de acordo com esse paradigma, consiste na preparação intelectual e moral dos alunos, visando torná-los aptos ao desempenho de determinada função social. O compromisso da escola é com a cultura e, dicotomicamente, os problemas sociais pertencem à sociedade, havendo, assim, uma desvinculação entre o intelectual e o social. Também não há preocupação com as diferenças, nem com as dificuldades de aprendizagem. Os menos capazes precisam se esforçar para acompanhar os melhores, tentando superar sozinhos as suas dificuldades.

O(a) professor(a) é, em sala de aula, uma autoridade que exige educação e atitude receptiva, não permitindo ser contrariado ou questionado, uma vez que ele sabe tudo e os alunos e alunas nada sabem. A disciplina é o modo mais eficaz de garantir "participação" de alunos e alunas nas aulas.

Tal proposta autoritária de educação segue três pressupostos básicos: 1) a capacidade de compreensão do aluno é igual à capacidade de compreensão do(a) professor(a); 2) a aprendizagem é mecânica e via repetição, por isso, muitas vezes, acontece a coação; 3) a retenção dos conteúdos é garantida pela recapitulação, retomada dos conteúdos e repetição de exercícios.

Para Comte (1978), ensinar é repetir, pois só é válido o conhecimento provado pelas experiências. Só é positivo o que é provado. Nessa visão positivista, tanto o ensinar quanto o aprender são processos que têm como princípio básico a repetição. E as atividades pautadas na repetição demandam uma grande competência, a memória. Dessa forma, o diferencial entre os alunos e alunas que obtêm sucesso escolar e aqueles e aquelas que fracassam é a capacidade de memorizar as informações. A transmissão dessas informações cabe ao educador, que repassa aos estudantes o conhecimento pronto e acabado, sem se preocupar com as transformações necessárias, com a subjetividade ou com as novas consciências.

Como se pode depreender destes elementos constitutivos do paradigma metafísico, o ser é considerado sempre o mesmo, os valores são imutáveis e não há participação do indivíduo voltada para as mudanças sociais.

PARADIGMA MODERNO

O ideal iluminista era de que o homem, pela razão, construísse o seu destino, livre das superstições e determinações do passado. Nesse mesmo sentido, o paradigma moderno, também identificado como paradigma da razão individual, apresenta uma corrente de pensamento, baseada em Descartes (1596-1650), que cria um subjetivismo idealista e racional: *Penso, logo existo*. Segundo ele, o homem transforma a natureza, estando dotado de estruturas mentais para transformar a realidade e não apenas para contemplá-la.

Por força do *Cogito* vemos, em Descartes, a relação do sujeito consigo mesmo, que conhece quando se debruça sobre si mesmo como o faz sobre um objeto, para se compreender como uma imagem refletida num espelho. É Descartes quem afirma:

...compreendi que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste apenas no pensar e que, para ser, não necessita de nenhum lugar, nem depende de qualquer outra coisa material. De sorte que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo e, mesmo, é mais fácil de conhecer do que ele (Descartes, 1973:55).

Tendo como subsídio essa corrente de pensamento, no paradigma moderno a educação substitui o didatismo conteudístico e o magistrocentrismo pela psicologia e trabalho que passam a constituir os pilares das experiências da Escola Ativa e da Escola Nova. O papel do(a) professor(a), nesse modelo, é o de um mero facilitador da aprendizagem, perdendo a importância fundamental a ele atribuída no paradigma anterior. Desvia-se a preocupação das questões pedagógicas do que ensinar, colocando em seu lugar **as técnicas do aprender a aprender** (Marques, 1990:73).

O método se limita a procedimentos táticos de sala de aula. As técnicas de ensino são introduzidas, visando uma assimilação maior pelo aprendente. Há uma tentativa de reversão do modelo anterior, no sentido de que o aprendente, e não mais o ensinante, passa a ser o centro do processo.

Nesse paradigma da consciência individual, os valores se tornam questão particular e sobre eles não há interferência dos(as) educadores(as). O(a) professor(a) é um técnico que aplica, na prática, saberes produzidos cientificamente por especialistas, que se preocupam mais com o que os professores devem ser, fazer e saber, do que com o que eles são, fazem ou sabem realmente.

A relação entre o conhecimento científico-técnico e a prática da sala de aula é linear e mecânica. A prática é entendida como aplicação, no contexto escolar, das normas e técnicas derivadas do conhecimento científico. Tal modelo educacional não reconhece que as situações novas, ambíguas e confusas que acontecem na prática, e que não se enquadram em categorias identificadas pela técnica e teoria existentes, não podem ser resolvidas através de regras armazenadas no conhecimento científico-teórico do(a) professor(a).

O paradigma moderno é um modelo de formação de professores muito presente nas instituições de ensino e nele o conhecer e o fazer estão dissociados e tratados de forma distinta e separada, sendo que o fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer. Para ser um bom professor, segundo o modelo da racionalidade técnica, basta ter o domínio do conhecimento da área específica que se vai ensinar.

A realidade do mundo contemporâneo, no entanto, traz à luz a evidência de que não é mais possível continuar formando profissionais docentes nessa linha paradigmática. É necessário buscar novas bases epistemológicas sobre as quais se possa realizar um trabalho docente capaz de dar novos significados à vida humana. Pensando nessa direção, Habermas afirma:

O trabalho da desconstrução, por mais entusiasta que seja, só pode ter conseqüências definíveis quando o paradigma da consciência de si, da auto-referência de um sujeito que conhece e age isoladamente é substituído por outro, pelo paradigma da intercompreensão, isto é, da relação intersubjetiva de indivíduos, que, socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente (Habermas, 1990b:288).

Sendo assim, o pensamento de Habermas delineia um caminho na busca de um paradigma mais condizente com a realidade do mundo contemporâneo, que tenha como base o diálogo e a reflexão.

PARADIGMA DIALÉTICO-REFLEXIVO

Com a crise do paradigma moderno, tornou-se necessário um novo referencial. Para Habermas, chegou o momento de abandonar o paradigma da relação sujeito-objeto, que tem dominado grande parte do pensamento ocidental, substituindo-o por outro: o da relação comunicativa. Um paradigma que parte

das interações entre os sujeitos, lingüisticamente mediatizadas, que se dão na comunicação cotidiana. (Rouanet, 1987:13)

Nessa proposta, a educação assume papel ativo na aprendizagem coletiva e no desenvolvimento do conhecimento. Nela, o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição e o senso comum são elementos fundamentais. Pessoas e grupos com experiências diversas confrontam-se no diálogo da aprendizagem coletiva. Conforme argumenta Tardif, *a perícia profissional perdeu progressivamente sua aura de ciência aplicada para aproximar-se de um saber muito ambíguo, de um saber socialmente situado e localmente construído* (Tardif, 2000:13).

Conforme esse paradigma pós-moderno ou da prática reflexiva, a aprendizagem é uma construção que acontece no coletivo e a partir dele. No mundo em que vivem, os sujeitos convivem em interação e são movidos por interesses práticos. Tanto os alunos e alunas, quanto o(a) professor(a) buscam soluções para as questões ou problemas colocados.

Entendendo o processo educacional dessa forma, há que se ressignificar o espaço escolar da sala de aula. Esta precisa ser entendida como espaço de encontro entre os sujeitos para as relações educativas. Em virtude disso, Nóvoa diz que *a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada* (Nóvoa, 1992:25).

Este autor acrescenta, ainda, que *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (Ibid).

No paradigma dialético-reflexivo, o docente é aquele que pratica e vive a reflexão-ação. Muitas vezes as escolas legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos. Por isso torna-se necessário olhar para a prática docente por um outro prisma, a fim de que se possa visualizá-la como um espaço para a reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de "saber" e de "saber-fazer" (Nóvoa, 1992:16).

Esse modelo de formação docente trabalha por meio da ressignificação,

da mudança da prática, do entendimento, de modo que todos os aspectos relacionados à produção do conhecimento tenham outro sentido e importância no processo educacional.

O(a) professor(a), nessa perspectiva, passa a ter o compromisso com o sucesso permanente do aluno, rompe com o pensamento linear e passa a buscar soluções para os problemas que se apresentam em sua prática diária, por meio do diálogo com os demais atores com os quais inter-atua e da reflexão sobre e na ação.

Segundo esse modelo de educação, que poderíamos também chamar de paradigma da razão comunicativa ou argumentativa - uma vez que se apresenta ancorado na linguagem em que os sujeitos se entendem - os valores passam a ser uma questão coletiva e buscam a coerência educativa e a participação de todos os envolvidos no processo. Espera-se, portanto, que haja um novo entendimento em relação ao saber, bem como um novo jeito de trabalhar o objeto de estudo e os conteúdos da vida, o encontro dos sujeitos, num processo de diálogo e de reflexão que parte do individual para o coletivo.

Tardif enfatiza a importância desse caminho, ao dizer:

Trata-se de dar conta dos desempenhos e das capacidades sociais e culturais dos indivíduos, desempenhos e capacidades que são ricos, variados e variegados, por meio de um conjunto mais restrito de saberes subjacentes que permitem compreender como esses desempenhos e capacidades são gerados. A idéia de base é que esses "saberes" (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social (Tardif, 2000:218).

O(a) professor(a), nesse tempo novo de desafios pela construção coletivo-reflexiva, precisa perguntar-se: Acontece comigo a formação permanente? Em quais espaços e em que momentos? Sobre este aspecto nos referendamos novamente em Nóvoa (1992), quando esse autor argumenta que

O triplo movimento sugerido por Schön (1990) – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação - ganha uma pertinência acrescida no quadro do

desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto)formação participada (Nóvoa, 1992:26).

Em outras palavras, o pensar sobre as sua prática, os avanços e recuos, como pessoa e como profissional, significam para o docente produzir a sua vida e a sua profissão numa perspectiva dialético-reflexiva.

A partir dessa postura dialético-reflexiva, o(a) professor(a) desafia os alunos e alunas a descobrirem o poder que têm para construir novos entendimentos. Daí a urgência de se produzir uma escola da alegria, da possibilidade, do poder de vencer desafios, do trabalho coletivo e integrado. As transformações dependem desse entendimento na caminhada, pois *as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham* (Schön, 1992: 21). Sob a perspectiva desse paradigma, propõe-se, portanto, uma construção coletiva, integrada, que vise à educação como um todo e que não esteja apoiada em interesses meramente subjetivos.

A construção do conhecimento não pode se pautar meramente na transmissão do saber escolar, mas procurar partir dos saberes existentes na sala de aula. Desconhecer ou ignorar esses saberes é construir um obstáculo epistemológico.

Espera-se, hoje, que o profissional docente seja capaz de associar competência técnica, instrumentalização teórica, autonomia intelectual e criatividade, numa cultura de formação continuada. Espera-se que ele ensine a pensar. Espera-se que esse profissional compreenda que conhecimento é muito mais do que informação desconectada da vida. A respeito da relação dos docentes com esses saberes, Schön nos aponta que

Se o(a) professor(a) quer familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do(a) professor(a) uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção de seu grau de compreensão e das suas dificuldades (Schön, 1993: 82).

O saber do professor só vai adquirir significado na medida em que este estabelece o diálogo com os seus interlocutores, os alunos, os colegas, as instituições, e deste diálogo resulte o entendimento. Pois é a partir desse diálogo e do entendimento entre os atores envolvidos no processo educacional que se pode construir e viver o conhecimento.

Para Santos (1997: 55), *a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas*. Esse autor acrescenta ainda que a mais importante de todas as formas de conhecimento é a do senso comum, o conhecimento vulgar e prático que orienta nossas ações cotidianas e dá sentido à nossa vida.

A ruptura epistemológica do senso comum para o conhecimento científico, símbolo do salto qualitativo na configuração do conhecimento na Ciência Moderna, deve, segundo Santos (1997), fazer o caminho inverso na ciência pós-moderna. Nesta, o salto mais importante é aquele que é dado do conhecimento científico para o senso-comum. A ciência pós-moderna precisa sensocomunizar-se, uma vez que o conhecimento pós-moderno só se realiza enquanto tal, na medida em que se converte em senso comum.

Os discentes chegam à escola não apenas com informações, mas com concepções e explicações já estabelecidas e que, muitas vezes, se opõem ao conhecimento trabalhado em sala de aula. Desenvolver, portanto, o resgate da razão não dominadora, não sectarista, capaz de autocrítica e promotora da emancipação humana, é um desafio que está posto. Nessa direção, Habermas, traz relevante contribuição pela sua *teoria do agir comunicativo*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este breve artigo, temos ainda a considerar que as novas tecnologias não são as redentoras da escola. A inovação na educação precisa estar no centro da atividade pedagógica, que é essencialmente inovadora. Inovar é entender o processo pedagógico. Nesse sentido, o conhecer é um desafio que nos é colocado hoje, para compreendermos o mundo tal como ele é e podermos acompanhar o conhecimento como ele está sendo produzido.

Sendo assim, a formação continuada do(a) professor(a) torna-se um imperativo diante desse desafio. Há uma necessidade permanente deste tipo de

formação. Em nossa prática docente, nada do que fomos ontem deve, necessariamente, repetir-se hoje; tampouco sermos amanhã o que hoje somos. Na consciência de nossa incompletude, do nosso inacabamento, no dizer de Freire (1996), enquanto seres humanos, é que pode estar o nosso potencial para a inovação e, conseqüentemente, para o nosso crescimento pessoal e profissional, bem como daqueles com quem contracenamos diariamente na prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COMTE, Auguste. **Discurso sobre o espírito positivo**. Trad. José Arthur Giannotti. In _____ **Comte**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p.43 - 94. (Coleção Os Pensadores).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994. 125p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e Interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIBÂNEO, José C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.

MARQUES, Mário Osório. **Pedagogia, a ciência do educador**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1990.

_____. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1993.

MEIJIA, Marco Raul. **Em busca de uma escuela para la nueva época**. Colômbia: CINEP, 1994.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: - **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

SANTOS, B.S. O social e o político na transição pós-moderna . **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. São Paulo: Cedec, 1993, vol. 31, pp.181-207.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9 ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude, LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v.4, 1991.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr./ 2000, p.5-24.