

Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos  
André Márcio Picanço Favacho  
*Organizadores*

# Políticas e práticas curriculares: desafios contemporâneos



 EDITORA CRV

## CAPÍTULO 8

# POLÍTICAS DE CURRÍCULO E POLÍTICAS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Elba Siqueira de Sá Barretto*

Faz parte do ofício de professor o trabalho com o currículo, e as condições em que ele exerce o seu trabalho têm, certamente, implicações no modo pelo qual o currículo é implementado na escola. Pode-se ainda afirmar que a configuração dos cursos em que os professores são formados tem, em princípio, a ver com o que se espera seja ensinado às crianças e adolescentes da educação básica, assim como acontece com os conteúdos veiculados na formação docente em serviço.

Tão fortemente imbricadas, as políticas de currículo e as políticas de formação docente podem ganhar novas luzes quando examinadas sob a ótica das mútuas interseções e no bojo das políticas mais amplas da educação.

Vou retomar neste texto algumas questões suscitadas pelo amplo estudo que Bernardete Gatti, Marli André e eu realizamos sobre as políticas docentes nas três esferas de governo, sob o patrocínio da Unesco e em colaboração com o MEC em 2011 (Gatti, Barretto, André, 2011). Pretendo fazer uma síntese que problematiza aspectos relativos à:

- 1º - tensão entre as políticas da diversidade e as políticas da igualdade, no que se refere à formação continuada de docentes;
  - 2º - relação entre modelos de gestão de currículo e profissionalismo docente.
- Para tanto vou começar pontuando brevemente as principais características das orientações curriculares no país.

### **Princípios norteadores da reforma do currículo da educação básica: uma retomada**

As atuais políticas do ensino básico são herdeiras das reformas de currículo dos anos de 1990. Delas mantiveram os referenciais e parâmetros curriculares nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, bem como os princípios em que estes se sustentam. Tal como as reformas educacionais realizadas entre os anos de 1980 e 1990 em vários países do

hemisfério norte e da América Latina, a concepção de currículo adotada pelo sistema educacional brasileiro passa a entender a educação básica como um *continuum* regido pelos mesmos princípios educacionais.

Acompanhando as transformações da nova ordem mundial, as orientações de currículo contribuem para promover a guinada radical das políticas educacionais que viabiliza a mudança do eixo das políticas voltadas para a igualdade, dirigidas a todos indiscriminadamente - características dos períodos de expansão dos sistemas educativos e da universalização da escolaridade obrigatória - para as políticas da equidade, que conferem atenção a grupos específicos. Nesses termos, o currículo, ainda que composto pelas áreas de conhecimento disciplinar, passa a ser orientado pelo caráter transversal e interdisciplinar do conhecimento e pela necessidade de contextualizá-lo, pela noção de competência e pela ênfase à diversidade.

Admitindo que o currículo não deve se alhear quanto a questões sociais candentes sobre as quais não há uma organização sistematizada de conhecimentos como nas disciplinas escolares tradicionais, nele também são introduzidos os temas transversais. Cria-se assim, em âmbito nacional, um espaço para abordar mais amplamente nos sistemas de ensino questões como as suscitadas pela diversidade cultural, gênero e sexualidade, meio ambiente e outras, o que enseja o desenvolvimento de estudos e a produção de materiais para serem utilizados na educação básica sobre esses temas.

Muito já se falou a respeito dos princípios que fundamentam o currículo. Vou deter-me, entretanto, mais uma vez sobre dois deles, em razão de seus amplos desdobramentos nas atuais políticas de ensino e de docentes: primeiro sobre a atenção à diversidade; depois sobre o ensino orientado pela noção de competência.

Nas duas gestões do governo Lula (2003-2010) os referenciais nacionais de currículo são mantidos, mas novas ênfases e significados lhes são atribuídos.

O direito à educação, avocado nas décadas passadas basicamente nas dimensões civis, políticas e sociais, passa a ser reafirmado na sua dimensão mais ampla, que engloba as demais: a de direito humano universal. Como um direito humano inalienável, e seu fundamento maior, a educação é adjetivada. O direito passa a ser a uma educação de qualidade. E a educação de qualidade é prerrogativa de todos. A qualidade social da educação, que deve ser a sua resultante, vem impregnada dos pleitos de democratização, de participação nas diferentes instâncias de decisão da vida pública e privada, de inclusão e de superação das desigualdades e injustiças.

O direito à educação como direito humano impõe-se também como direito à diferença. A atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação e as clássicas desigualdades de classe são pareadas com diferenças das mais diversas naturezas, sem que umas se sobreponham às outras em ordem de prioridade nas demandas por reconhecimento. Da igualdade de oportunidades, passa-se à garantia de condições de acesso aos bens sociais e culturais. Daí

as ações de governo ribeirinhos, quilombos adultos, populações e

## 1- Atenção à diversidade e à igualdade nas

A diversidade é uma das diretrizes curriculares das matrizes (Pareceres C) diferente medida, às ensinos. O ministério sem requisito de seleção desvantagem. Mas o

Por meio de programas de educação superior (j) Continuada, Alfabetização e Letramento cria a Rede de Educação Escolas a incluir técnicos de educação básica, docentes em serviço

Os cursos sob o Plano Nacional de Educação Aberta do Brasil - U das redes públicas de ensino. Sendo a Secad fortalecida sustentação, a I matrícula nos seus cursos comunitários, integram públicos interessados

Observe-se, contudo, que é a de formular políticas com parceiros do MEC e a Diversidade.

A Rede de Formação de Professores em anos recentes. Dos cursos licenciaturas em cursos de formação contínua e extensão. Nessas

5 Recentemente esta rede está passando a ser denominada Secadi.

e currículo adotada pelo ensino básico como um eixo.

mundial, as orientações da política radical das políticas públicas voltadas para a realidade das características dos períodos de escolaridade conferem atenção a grupos vulneráveis composto pelas áreas de trabalho de caráter transversal e de contextualizá-lo, pela

trabalhar quanto a questões de organização sistematizada de conteúdos nacionais, nele também são trabalhadas em âmbito nacional, um conjunto de ensino questões como diversidade, meio ambiente e produção de materiais educativos temas.

fundamentam o currículo. Assim, em razão de seus amplos impactos, os conteúdos: primeiro sobre a diversidade, pela noção de competência. Os conteúdos referenciais nacionais de aprendizagem são atribuídos. O plano das atividades é baseado nas atividades realizadas basicamente nas atividades firmadas na sua dimensão nacional e universal. Como um plano de trabalho a educação é adjetivada. O plano de trabalho a educação de qualidade é a educação de qualidade, que deve ser a sua organização, de participação pública e privada, de inclusão e de

trabalha-se também como direito de cidadania na pauta da educação com diferenças das mais diversas nas outras em ordem de diversidade de oportunidades, diversidade sociais e culturais. Daí

as ações de governo voltadas aos negros, indígenas, populações do campo, ribeirinhos, quilombolas, estudantes pertencentes a grupos de risco, jovens e adultos, populações encarceradas.

## 1- Atenção à diversidade e orientação para a igualdade nas políticas de formação docente

A diversidade impregna as ações do MEC, o que se reflete nas próprias diretrizes curriculares nacionais, que as incorporam como uma de suas matrizes (Pareceres CNE/CEB nº 7/2010 e nº 10/2010). Também se estende, em diferente medida, às ações e programas das redes estaduais e municipais de ensino. O ministério tenta conciliar as políticas da igualdade, dirigidas a todos sem requisito de seleção, e as da equidade, direcionadas a grupos sociais em desvantagem. Mas o faz não sem tensões, conflitos e contradições.

Por meio de parceria com a coordenação da Capes e as instituições de educação superior (predominantemente públicas) a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - Secad<sup>5</sup> - do Ministério da Educação, cria a Rede de Educação para a Diversidade. Seu objetivo é estimular os sistemas escolares a incluir temas da diversidade nas práticas de ensino das redes públicas de educação básica, mediante a oferta de cursos de formação continuada aos docentes em serviço e a elaboração de material didático específico.

Os cursos sobre a diversidade, oferecidos por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB -, são prioritariamente direcionados aos profissionais das redes públicas de ensino, embora admitam também outros participantes. Sendo a Secad fortemente articulada com os movimentos sociais que lhe dão sustentação, a Rede de Formação para a Diversidade também faculta a matrícula nos seus cursos a educadores e líderes desses movimentos, agentes comunitários, integrantes de organizações da sociedade civil e demais públicos interessados.

Observe-se, contudo, que a Secretaria de Educação Básica, cuja atribuição é a de formular políticas para toda a educação básica, não faz parte do conjunto de parceiros do MEC para o desenvolvimento do Programa de Formação para a Diversidade.

A Rede de Formação para a Diversidade cresceu extraordinariamente nos anos recentes. Dos 690 cursos oferecidos pela UAB em maio de 2011, 299 eram licenciaturas em caráter emergencial, e 383 contabilizavam-se entre os cursos de formação continuada nas modalidades especialização, aperfeiçoamento e extensão. Nessas modalidades, a maioria, 271 (78%), girava em torno da

5 Recentemente esta secretaria incorporou os serviços voltados às pessoas com necessidades especiais, passando a ser denominada Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão - Secadi.

diversidade<sup>6</sup>. Eles abordavam questões mais genéricas sobre a Educação para a Diversidade, e questões referentes a Educação para as Relações Étnico-Raciais; Gênero e Diversidade; Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Direitos Humanos; Educação Integral; Educação do Campo e Educação e Saúde.

O MEC tem enfatizado a necessidade de romper o dualismo nos debates sobre a diversidade evitando as oposições entre as políticas culturais da diferença e as políticas sociais da igualdade, ao mesmo tempo em que propugna a articulação entre elas. Esta parece ser uma condição a que não devem se esquivar as políticas contemporâneas de inspiração democrática. Não obstante, a dificuldade de integrar os dois polos permanece.

Quando se compara a minguada oferta de cursos voltada para as abordagens das áreas do currículo (33 ao todo), com a profusão daqueles que contemplam a diversidade, fica evidente o desequilíbrio dos cursos propostos pela Secretaria de Educação Básica e pela Secad, ainda que se considere que dois dos cursos da SEB, o Pró-Letramento e o Gestar II, que objetivam melhorar a qualidade das aprendizagens em Língua Portuguesa e Matemática no ensino fundamental, estão presentes em todos os estados da federação, em numerosos municípios e atingem um número deveras expressivo de professores.

Tendo analisado as políticas de diversidade na educação no primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), Sabrina Moehlecke (2009) aponta diferenças de significado atribuídas ao termo pelos distintos órgãos do MEC. A Secretaria do Ensino Superior reforçava em seus programas a ideia de diversidade como ação afirmativa, a Secretaria da Educação Básica, como inclusão social e valorização das diferenças culturais, e a Secad teria sido a instância em que o entendimento da diversidade mais explicitaria uma visão crítica das políticas da diferença. Segundo a autora, essas diferenças de significado atribuídas ao termo estariam associadas a disputas - tanto no âmbito interno dos órgãos de governo quanto nos grupos sociais que com ele interatuam -, pela definição de projetos educacionais que propõem modos distintos de responder às demandas ao sistema de ensino, em parte também explicadas pela grande diversidade com que estas se apresentam. Tais tensões e a frágil institucionalização dos programas são evocadas para explicar porque o MEC não logrou

alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério e, tampouco, desenvolver programas e projetos voltados para os públicos e temas da diversidade de modo articulado. Prevaecem ações específicas direcionadas às populações negra, indígena, às mulheres ou aos deficientes. (Moehlecke, 2009, p. 483).

Muitos cursos v  
analisar programas de  
América Latina, estão  
os problemas de inclu  
preocupados com a r  
às que utilizam o inst

A inserção das r  
Entretanto, a multip  
estaduais e municipa  
dos professores. Ma  
modalidades de aten  
um trabalho pedagóg  
a atuação de profiss  
ligadas tradicionalm  
intersetoriais. Uma v  
mais às escolas e a s  
potencialmente a ron  
em contextos fragme  
intensificar a própria  
das atenções comuns  
corte universal, volt

Pensar a divers  
um questionamento  
perpassam a aborda  
trabalho de todos c  
diferentes modalida  
não se logra a possi  
formação de todos c  
segmentos discrimi

Preocupa, po  
abordagem dos conl  
de formação contir  
redução das prátic  
próprios alunos, o  
Portuguesa e da Ma  
possuem todos os e  
sexo, idade, condiç  
ou não -, de adquir  
chegar a níveis m  
com outras realida  
(Young, 2007, 2011)

6 Fonte: MEC/ Capes/ SISUAB em maio de 2011.

re a Educação para a  
ções Étnico- Raciais;  
de Jovens e Adultos,  
lucação do Campo e

lualismo nos debates  
ólticas culturais da  
po em que propugna  
a que não devem se  
rática. Não obstante,

da para as abordagens  
es que contemplam a  
ostos pela Secretaria  
que dois dos cursos  
nelhorar a qualidade  
ensino fundamental,  
nerosos municípios e

lucação no primeiro  
lecke (2009) aponta  
os órgãos do MEC. A  
a ideia de diversidade  
omo inclusão social e  
a instância em que o  
crítica das políticas  
ificadas atribuídas ao  
terno dos órgãos de  
n -, pela definição de  
sponder às demandas  
grande diversidade  
titucionalização dos  
logrou

ectiva da diversidade  
ampouco, desenvolver  
emas da diversidade de  
irecionadas às popula-  
tes. (Moehlecke, 2009,

Muitos cursos voltados à diversidade, tal como aponta Ortega (2011) ao analisar programas de formação continuada de docentes em diferentes países da América Latina, estão mais empenhados em buscar respostas mais efetivas para os problemas de inclusão e de erradicação da pobreza e das injustiças, do que preocupados com a *rationalia* do currículo que se refere às áreas científicas e às que utilizam o instrumental das ciências para organizar o seu campo teórico.

A inserção das novas preocupações no currículo é inegavelmente válida. Entretanto, a multiplicidade de cursos oferecida aos docentes das redes estaduais e municipais leva a fragmentar e dispersar os eixos de formação dos professores. Mais do que isso, o artificial isolamento das diferentes modalidades de atendimento da educação básica na Secad, leva a produzir um trabalho pedagógico diferenciado que, no mais das vezes, passa a envolver a atuação de profissionais provenientes de outras áreas e de entidades não ligadas tradicionalmente ao ensino, na perspectiva de efetivação de políticas intersetoriais. Uma vez que o monopólio do saber “autorizado” já não pertence mais às escolas e a seus professores, a contribuição de outros agentes auxilia potencialmente a romper com interpretações estereis do currículo. No entanto, em contextos fragmentados e com grandes disparidades sociais, pode também intensificar a própria segmentação dos grupos que se quer incluir e se distanciar das atenções comuns às aprendizagens do currículo, presentes nas políticas de corte universal, voltadas para a igualdade.

Pensar a diversidade como matriz do currículo demanda, acima de tudo, um questionamento mais profundo das práticas culturais das escolas. Estas perpassam a abordagem das próprias disciplinas escolares e se estendem ao trabalho de todos os docentes, não apenas ao daqueles que se dedicam às diferentes modalidades de atendimento da educação básica. Caso contrário não se logra a possibilitar que o respeito à diferença sensibilize e modifique a formação de todos os alunos, condição indispensável para que os direitos dos segmentos discriminados sejam plenamente reconhecidos.

Preocupa, por sua vez, o lugar secundário que passou a ocupar a abordagem dos conhecimentos veiculados pelas disciplinas escolares na política de formação continuada de docentes na esfera federal. Ele pode favorecer a redução das práticas curriculares ao âmbito das experiências culturais dos próprios alunos, ou, de outro ângulo que se analise, ao estudo da Língua Portuguesa e da Matemática apenas. O risco é o de minimizar a necessidade que possuem todos os alunos - independentemente do pertencimento étnicoracial, sexo, idade, condição física, local de moradia, ou de outros atributos adstritos ou não -, de adquirirem na escola os instrumentais de análise que possibilitam chegar a níveis mais abstratos e generalizáveis de explicação e a interagir com outras realidades e formas de pensamento e expressão de maneira crítica (Young, 2007, 2011).

## 2- Gestão do currículo e profissionalidade docente: implicações

Alguns estados e municípios começaram a implementar políticas comprometidas mais explicitamente com o direito à educação há algumas décadas, contudo, com referenciais diversos das formulações atuais.

A partir de meados dos anos de 1980, disseminam-se as políticas de ciclos no país. Embora elas apresentem variações expressivas em razão dos contextos sociopolíticos em que foram formuladas e implementadas, as diferentes iniciativas partem de alguns pressupostos comuns. Além da afirmação do direito de todos à educação, elas implicam o envolvimento dos professores, como condição para que a proposta do ensino em ciclos se efetive, bem como o trabalho coletivo na sua implementação. Há também uma expectativa quanto aos resultados: a melhoria a qualidade das aprendizagens e menos repetência e evasão.

O trabalho com o currículo é fracamente estruturado e tem frágil enquadramento. Os conteúdos curriculares são pouco precisos, multirreferenciados, e a recomendação é que sejam abordados pelo trabalho diversificado, por meio de projetos e, preferentemente, de forma interdisciplinar. Em algumas redes brasileiras chega-se mesmo a questionar a legitimidade de quaisquer formas de orientação dos órgãos gestores sobre os currículos. Os professores têm grande liberdade para organizar o trabalho pedagógico, tanto na escolha dos conteúdos quanto nas abordagens. Eles recebem apenas orientações muito genéricas, posto que se aposta na reinvenção do currículo pelo trabalho coletivo dos docentes, o que deve ocorrer mediante o diálogo constante com a comunidade escolar.

Lessard (2010), ao analisar as formas de regulação das políticas docentes e de currículo no Canadá - país que também introduziu os ciclos no ensino obrigatório nesse período -, aponta características semelhantes no que se refere à gestão do trabalho pedagógico.

Examinando os estudos referentes às políticas de ciclo no Brasil, observa-se que, segundo os professores, a infraestrutura e o apoio que deveriam acompanhar a proposta nunca chegaram a conferir o suporte necessário ao trabalho que eles deveriam realizar. Por traz do desconforto causado pela supressão da possibilidade de retenção dos alunos no decorrer do ciclo, o que se pode depreender é que, na verdade, ninguém sabe o que e como fazer para que os alunos anteriormente retidos no pórtico da escola e que dela se evadiam após múltiplas repetências, comecem agora a aprender. O que fica evidente é que o rei está nu: não há uma pedagogia que dê conta satisfatoriamente das novas demandas da escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento, dos processos de inclusão (Barretto, Mitrulis, 2001; Barretto, Sousa, 2005).

Lessard aponta e de 1980 e 1990, das referir aos saberes d professor que reflete s tempo, formulações c formação docente ao a referência aos saber do professor reflexivo docentes sobre a su estudiosos brasileiro

O motivo pelo c própria prática é jus quais muitas respost a acionar os saberes Lessard (2010). O m conjunto das compet profissional, reconh profissão (Altet, Pa práticas, da cultura permite aflorar a id solidário para fazer tarefa que o profess para a implementaç naturalmente dessa

Lessard char e para as suas fr princípios historic institucionalizaçã aleatórias, o que l como apontam os fundamentalmente melhoria da qualid é outorgada é o au a sustentação devi

Entre nós, a: regularização do : grande número d ainda que a elas 1 aprendizagem na : suficientes para al

Implementar políticas de educação há algumas ações atuais.

Am-se as políticas de expressivas em razão das e implementadas, atos comuns. Além da icam o envolvimento o ensino em ciclos se ação. Há também uma de das aprendizagens

estruturado e tem são pouco precisos, ordados pelo trabalho forma interdisciplinar. mar a legitimidade de bre os currículos. Os o pedagógico, tanto na m apenas orientações currículo pelo trabalho logo constante com a

As políticas docentes em os ciclos no ensino antes no que se refere

de ciclo no Brasil, o apoio que deveriam aporte necessário ao nforto causado pela orrer do ciclo, o que e e como fazer para que dela se evadiam ue fica evidente é que oriamente das novas so ao conhecimento, etto, Sousa, 2005).

Lessard aponta a relação entre esses desafios e o surgimento, nas décadas de 1980 e 1990, das propostas de formação de professores que passam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência, a insistir sobre o professor que reflete sobre a própria prática e que pesquisa sobre ela<sup>7</sup>. Ao mesmo tempo, formulações como as de Perrenoud (1999) procuram aliar fortemente a formação docente ao desenvolvimento de competências. Em ambas as propostas a referência aos saberes contextualizados é uma constante. Entre nós o discurso do professor reflexivo e o que encarece a necessidade de incentivar as pesquisas docentes sobre a sua prática se dissemina amplamente e é endossado por estudiosos brasileiros.

O motivo pelo qual o professor é chamado a refletir e a pesquisar sobre a própria prática é justamente o fato de que a prática coloca problemas para os quais muitas respostas não estão dadas, o que leva essas políticas de currículo a acionar os saberes da experiência, os saberes de contexto, como assinala Lessard (2010). O modelo se assenta na profissionalidade docente, ou seja, no conjunto das competências adquiridas pela formação e pela experiência por um profissional, reconhecidas socialmente como características de determinada profissão (Altet, Paquay, Perrenoud, 2003). A mudança das representações e práticas, da cultura da escola, enfim, está intimamente ligada ao processo que permite aflorar a identidade docente. Há também uma exigência de trabalho solidário para fazer frente aos novos desafios da profissão. Não se trata de uma tarefa que o professor dê conta sozinho. Os processos de formação continuada para a implementação do currículo passam a ser uma exigência que decorre naturalmente dessa concepção de atuação profissional.

Lessard chama, porém, a atenção para o caráter utópico do modelo e para as suas fragilidades, ainda que este condense um conjunto de princípios historicamente defendidos pelos educadores. Sua capacidade de institucionalização das mudanças é pequena, as estratégias são frágeis e aleatórias, o que leva muitas experiências interessantes a se perderem. Tal como apontam os estudos no Brasil, trata-se de políticas que, depositam fundamentalmente sobre os ombros dos professores a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação. A contrapartida pela autonomia que lhes é outorgada é o aumento da sua carga de trabalho e de responsabilidades sem a sustentação devida pelos sistemas de ensino

Entre nós, as políticas de ciclo muito contribuíram para promover a regularização do fluxo de alunos em várias redes; possibilitaram assim que grande número de alunos avançasse na trajetória escolar. Não obstante, ainda que a elas não possam ser imputados os insatisfatórios resultados de aprendizagem na educação básica, tampouco se pode admitir que tenham sido suficientes para alavancar a qualidade do ensino (Gomes, 2005).

7 Entre elas destacamos: Shullman, 1987; Gauthier *et al*, 1998; Tardif, 2003 (3ª ed. no Brasil).



### *As políticas de avaliação de resultados*

Em um quadro em que prevalece o desafio da melhoria da qualidade da educação, a formulação de parâmetros curriculares em âmbito nacional contribui, por sua vez, para engendrar um crescente processo de centralização do controle sobre o currículo. Além de assegurar que os nada menos do que 162 milhões de livros didáticos, distribuídos a todas as redes públicas pelo Plano Nacional do Livro Didático<sup>8</sup>, estejam afinados com as prescrições do currículo nacional, as orientações curriculares contidas nesses referenciais passam também a ser referidas nos processos de formação docente inicial e continuada.

Entretanto, como já tem sido sobejamente apontado, são as avaliações externas, e em particular, as avaliações padronizadas de rendimento dos alunos, o instrumento preferencial pelo qual as lógicas de funcionamento das redes públicas são incorporadas e passam a ser objetivadas no modelo gerencialista de regulação das políticas públicas de educação, hoje hegemônico. Sua incorporação no país é gradativa e ocorre não sem embates entre concepções divergentes sobre as finalidades da educação e sobre as formas de gestão dos sistemas de ensino pelas diferentes forças sociais.

Em 1990, o Ministério da Educação cria o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb –, que afere o rendimento dos alunos do ensino fundamental e médio por meio de uma matriz de referência curricular formulada com base no ensino por competência, a qual passa a ser referenciada nos parâmetros curriculares nacionais uma vez estes instituídos. Nessa mesma década são criados ainda o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem e o Exame Nacional de Cursos – Enade.

Nos primeiros anos deste século, a busca pela qualidade do ensino na educação básica, equacionada por meio da aferição de resultados padronizados de rendimento, leva tendencialmente a avaliação a assumir uma conotação mais compensatória, reparadora de déficits, do que concorrencial, ao contrário do que ocorreu nos países em que o modelo foi gerado. Ela se presta basicamente a fornecer informações que subsidiam os sistemas educacionais sobre as propostas de formação continuada de professores.

Souza e Oliveira, 2010, ao investigarem a utilização dos resultados das avaliações nas redes de ensino de estados que criaram sistemas similares ao Saeb entre 2005 e 2007, chegam à conclusão de que ela era ainda incipiente, embora tenham identificado iniciativas que procuravam transformar a utilização dos dados em instrumentos de gestão, como os que propunham bônus para professores e funcionários.

A política nacional de avaliação sofre, contudo, incrementos consideráveis na segunda metade da década passada. Além das avaliações amostrais do Saeb,

<sup>8</sup> Acessado em 13/06/2012 (<http://undime.org.br/livros-didaticos-reserva-tecnica-e-conservacao-garantem-obras-para-escolas>).

que abrangem a Prova Brasil, um aderem voluntari alunos em relação e a média nacional

Em 2007 o g Básica - Ideb - qu demonstrada pel com bom aprove e estipulado um atinjam padrões Podem se identi a orientação de, e quem mais neces de ser concebido Ao mesmo temp escolas aumente que aos alunos c atenção que lhes

Escolas e 1 submetidos a um medidas padroni induzindo a uma alcance de um de melhoria da qual equacionamento pontuação do Ide

O peso do padronizadas na esfera central. Ne por Brooke (2011) mais substantiva quanto ao mane dessas avaliações

Ao atribuir o discurso da menor medida, e processos hierar redes são enca curriculares trab ações educativas padronizada. O c

que abrangem alunos de todas as redes de ensino país, é instituída, em 2005, a Prova Brasil, uma avaliação censitária à qual as redes estaduais e municipais aderem voluntariamente. Ela possibilita situar os resultados individuais dos alunos em relação à sua própria escola, e situa a escola em relação à sua rede e a média nacional.

Em 2007 o governo federal cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb - que combina dados de rendimento dos alunos com a capacidade demonstrada pela escola de manter o conjunto de seus alunos estudando e com bom aproveitamento. São também estabelecidas metas de rendimento e estipulado um prazo (2021), para que os estudantes das escolas brasileiras atinjam padrões de desempenho equivalentes aos dos países desenvolvidos. Podem se identificar traços explícitos das políticas de equidade nesse indicador: a orientação de, em sociedades desiguais, contemplar a todos, oferecendo mais a quem mais necessita, um princípio defendido por Rawls, que não prive ninguém de ser concebido como apto à cooperação social (Rawls, *apud*, Ribeiro, 2012). Ao mesmo tempo em que se espera que os resultados de aprendizagem das escolas aumentem nas escalas de medida, a escola é pressionada a assegurar que aos alunos com menor probabilidade de sucesso escolar seja conferida a atenção que lhes é devida para assegurar o seu direito de aprender.

Escolas e redes de ensino passam, pois, a ser mais incisivamente submetidos a uma forma de obrigação de resultados, a qual se baseia em medidas padronizadas de rendimento que reforçam os indicadores numéricos, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas com vistas ao alcance de um determinado padrão de qualidade, não claramente definido. A melhoria da qualidade do ensino tende a se traduzir, em última análise, no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb.

O peso dos indicadores leva a intensificar os usos das avaliações padronizadas na gestão das redes escolares, inclusive por força da indução da esfera central. Nosso estudo recente (Gatti, Barretto, André, 2011) e o realizado por Brooke (2011) oferecem fortes indícios de que estão em curso alterações bem mais substantivas do que em anos anteriores nas redes estaduais e municipais quanto ao manejo do currículo e às políticas e práticas docentes, por conta dessas avaliações.

Ao atribuir forte centralidade aos dispositivos e instrumentos da avaliação, o discurso da melhoria da qualidade do ensino tende a substituir, em maior ou menor medida, a participação dos professores na discussão do currículo, por processos hierarquizados de gestão. Especialistas externos e ou das próprias redes são encarregados de “unificar”, ou “homogeneizar” os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas de modo a possibilitar o planejamento das ações educativas, o monitoramento da sua execução e, naturalmente, a avaliação padronizada. O que parece estar se tornando uma tendência mais geral no país

melhoria da qualidade da  
âmbito nacional contribui,  
centralização do controle  
dos do que 162 milhões  
as pelo Plano Nacional  
do currículo nacional,  
passam também a ser  
instituída.

do, são as avaliações  
rendimento dos alunos,  
acionamento das redes  
o modelo gerencialista  
e hegemônico. Sua  
antes entre concepções  
formas de gestão dos

Avaliação da Educação  
ensino fundamental e  
formulada com base  
iada nos parâmetros  
mesma década são  
e o Exame Nacional

idade do ensino na  
dados padronizados  
uma conotação mais  
cial, ao contrário do  
presta basicamente  
acionais sobre as

dos resultados das  
sistemas similares ao  
ra ainda incipiente,  
sformar a utilização  
tenham bônus para

entos consideráveis  
amostrais do Saeb,

inservacao-garantem-obras-

é prescrever com detalhes o quê, como e quando deve ser ensinado e por vezes, inclusive, como deve ser avaliado, incitando os docentes à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares e estabelecendo o controle sobre as suas práticas (Hargreaves, 2010). É frequente que a prescrição do que se espera que o aluno aprenda, tenda a reduzir-se, por sua vez, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo.

A preocupação com a intencionalidade das ações educativas é deixada de lado em benefício do manejo dos recursos humanos (professores, coordenadores pedagógicos, diretores de escola) e organizacionais (tempos, espaços e materiais didáticos) voltados para o “sucesso” das escolas. E se os resultados da avaliação não são satisfatórios, não é a discussão do pedagógico ou das suas imbricações socioculturais que é acionada e sim a realização de novas avaliações, o que vem aumentando a quantidade de provas a que são submetidos os alunos. Pode haver também sanções ou prêmios, à medida que os dispositivos de avaliação passam a se ocupar da qualificação e desqualificação profissional dos agentes educacionais em função do rendimento dos alunos e estão assentados sobre a responsabilização individual dos resultados e a concorrência entre as escolas (Correia, 2010).

Esse é, grosso modo, o modelo em que são geradas as “boas práticas”, encontradas frequentemente nas chamadas escolas eficazes brasileiras, como ilustra o estudo de Ribeiro (2012). Escolas eficazes são justamente aquelas que obtêm bons resultados no Ideb e baixa evasão e repetência, ou seja, acolhem o conjunto dos alunos e conseguem inclusive que os menos afeitos à cultura escolar obtenham sucesso nas aprendizagens.

O esperado é que as boas práticas se disseminem amplamente entre os sistemas de ensino, levando à reprodução das experiências relatadas. Sabe-se, entretanto, que essas práticas estão fortemente condicionadas a variáveis de contexto, não se reproduzem em larga escala, nem são facilmente replicáveis.

A propósito dessa questão, o estudo de Érnica e Batista (2012) sobre a educação em territórios de alta vulnerabilidade põe em evidência exatamente a importância de algumas dessas variáveis. Ele verifica que em contextos de maior desigualdade e segregação escolar como o das metrópoles, o sucesso de algumas escolas está intimamente relacionado à precarização das condições de trabalho e de ensino em muitas outras. Os estabelecimentos de ensino que são depositários dos alunos considerados “indesejáveis” pelas boas escolas, acabam por internalizar as dinâmicas sociais do entorno e não conseguem assegurar um ambiente escolar que viabilize o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos. Daí a necessidade de mudar a lógica competitiva que leva à emulação das escolas pelo alcance de melhores resultados, por políticas mais colaborativas que contribuam para melhorar as condições de ensino em todas as escolas, posto que a competitividade não contribui para a melhoria do conjunto dos alunos; favorece, ao contrário, o aumento das desigualdades e o déficit de aquisição escolar.

A mudança ra tem levado à reifica ensino, subsumindo educação e às suas p sociais. Currículos e docentes, um certo com as propostas pedagógica capaz de alunos que aspiram

### *E os professor*

O posicionam currículo pelos resu podem se manifesta compactuar com e As políticas de bôn de ensino por cont Trabalhadores da E curriculares, mas t sobre o rendimento obter garantias do são corresponsáveis requerido ao trabal

Pesa sobre os chamados a respon resultados dos alu seu trabalho. Há os ao currículo, mas e prescrições mais cla a todos os colegas. E mais cômodo obede obrigações aos aspe padronizadas, diant em função desses a:

Conquanto a f como parte de um p que conduz à afirm as orientações marc por determinado tij à formação em ser profissionalidade práticas escolares p

ser ensinado e por vezes, antes à conformidade às práticas (Hargreaves, 2010). O aluno aprenda, tenda a avaliação que termina por

as educativas é deixada humanos (professores, organizacionais (tempos, "so" das escolas. E se os discussão do pedagógico a e sim a realização de de de provas a que são rêmios, à medida que os cação e desqualificação rendimento dos alunos qual dos resultados e a

das as "boas práticas", vezes brasileiras, como justamente aquelas que encia, ou seja, acolhem menos afeitos à cultura

amplamente entre os rias relatadas. Sabe-se, ionadas a variáveis de ãcilmente replicáveis. Batista (2012) sobre a evidência exatamente que em contextos de rópolis, o sucesso de ação das condições de tos de ensino que são i boas escolas, acabam conseguem assegurar as aprendizagens dos e leva à emulação das nais colaborativas que s as escolas, posto que o dos alunos; favorece, quisição escolar.

A mudança radical operada nas políticas de currículo na última década tem levado à reificação do papel da avaliação como promotora da qualidade do ensino, subsumindo as questões de fundo ligadas à qualidade e ao sentido da educação e às suas potencialidades para enfrentar as desigualdades escolares e sociais. Currículos excessivamente padronizados, controle acirrado das práticas docentes, um certo voluntarismo embutido no envolvimento dos professores com as propostas da escola e um sem número de avaliações. Será esta a pedagogia capaz de dar conta do sucesso escolar dos grandes contingentes de alunos que aspiram a uma trajetória escolar de maior duração?

### *E os professores, como ficam?*

O posicionamento dos professores em relação ao estilo de regulação do currículo pelos resultados não é homogêneo. Associações docentes e sindicatos podem se manifestar frontalmente contra essas políticas, mas também podem compactuar com elas visando obter vantagens na sua operacionalização. As políticas de bônus, por exemplo, têm sido mantidas em algumas redes de ensino por conta das entidades docentes. A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE - apoia o MEC no que respeita às políticas curriculares, mas tem feito pressões incisivas para que a responsabilidade sobre o rendimento dos alunos não recaia apenas sobre docentes. Ela busca obter garantias do poder central de que a escola e os sistemas educacionais são corresponsáveis pelo desempenho dos alunos e deverão assegurar o apoio requerido ao trabalho dos professores.

Pesa sobre os docentes a angústia das demandas múltiplas a que são chamados a responder, o aumento da carga laboral, a responsabilização pelos resultados dos alunos e o parco reconhecimento material e simbólico do seu trabalho. Há os que lamentam as restrições à sua autonomia em relação ao currículo, mas existem os que se dizem mais seguros pelo fato de haver prescrições mais claras para ensinar e de poder trabalhar com referências comuns a todos os colegas. Há ainda - assim como aponta Lessard (2010) -, os que julgam mais cômodo obedecer a um comando que, de certo modo, circunscreve as suas obrigações aos aspectos restritos do currículo contemplados pelas avaliações padronizadas, diante da possibilidade de se verem avaliados como profissionais em função desses aspectos.

Conquanto a formação docente seja defendida no discurso institucional como parte de um processo contínuo de construção de uma prática qualificada que conduz à afirmação da identidade e da profissionalidade dos professores, as orientações marcadamente diretivas das práticas pedagógicas e a obsessão por determinado tipo de resultados tendem a minimizar o espaço conferido à formação em serviço e a esvaziar o próprio sentido da identidade e da profissionalidade docentes. O foco nas aprendizagens dos alunos e nas práticas escolares pode ter um papel positivo incitando à revisão das propostas

curriculares de cursos de licenciatura e pedagogia, geralmente distantes das demandas do trabalho docente. O risco é resvalar para um pragmatismo reducionista que descure as articulações com o conhecimento teórico e a mediação pedagógica.

*Expectativas de aprendizagem e ensino por competência: os interditos*

A fixação das metas de rendimento e o seu forte poder indutor têm desencadeado pressões das diferentes instâncias dos sistemas educativos para que sejam estabelecidas expectativas de aprendizagem em âmbito nacional, com o propósito de orientar mais diretamente o trabalho das redes de ensino e das escolas sobre o currículo. A incumbência de formular as expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, atribuída ao MEC pelo Conselho Nacional de Educação no final de 2010, tem, contudo, esbarrado em dois interditos.

O primeiro advém do fato de que as expectativas de aprendizagem remetem, do ponto de vista semântico, aos objetivos do ensino, uma vez que a intencionalidade é um dos atributos indissociáveis da ação educativa. Como os objetivos do ensino têm sido associados ao ensino por objetivos e à tradição tecnicista, evita-se mencionar inclusive o próprio termo. O segundo está ligado ao fato de que a aprendizagem dos sujeitos é equacionada em termos de competências a serem por eles demonstradas mediante os processos avaliativos.

O conceito de competência é polissêmico e controverso e a sua transposição para o currículo tem despertado inúmeras críticas dos estudiosos, tanto no país como no exterior. Elas se apoiam fundamentalmente na vertente que alia a lógica da competência ao caráter instrumentalizador do ensino, a uma visão utilitarista do currículo, voltada predominantemente ao “saber fazer” e afeita, sobretudo, aos interesses do mundo empresarial<sup>9</sup>.

A proposta do ensino orientado pela noção de competência é que ele não se reduza à mera reprodução de um saber letrado; deve antes levar o aluno a mobilizar recursos cognitivos os mais diversos para responder adequadamente a uma situação nova, tendo em conta o contexto.

Assim entendida, a noção de competência pode, no dizer de Crahay (2006), seduzir alguns educadores à medida que parece oferecer resposta à questão da transferência das aprendizagens, já que não tem se realizado a contento o propósito da escola de proporcionar a aquisição de instrumentos intelectuais importantes na vida social, profissional e privada. O ensino por competência pretende, pois, suprir o vácuo entre os conhecimentos adquiridos na escola, por intermédio dos quais os alunos se saem bem nas provas, e os conhecimentos mobilizados pela ação, construídos mediante diferentes tipos de aprendizagens, frequentemente entre pares, e efetivamente empregados para

tornar significativo o alcance explicativo

Inicialmente de competência construtivista, que objetivando a sua mas os aspectos c expressam na ton de âmbitos muito o autor mais refe: brasileiras, a idei requerer a mobili: enfrentar uma sit

No entanto, : estatuto teórico, p um termo que se psicológicas supe epistemológicas q

É provavelr de trabalhar com possuem para en que foram forma amplamente da n

Segundo a domínio dos con os conhecimentos mas não suficien que se faça tabul Não há, porém, c

A contextu: construção cogn É preciso, por descontextualiz: das várias razão das competênci:

Mas Craha instrumental, p dimensão impo: da formação esc o propósito pri autodeterminaç tempo para me

9 Os trabalhos de Ropé e Tanguy (1997), foram dos primeiros a influenciar as produções brasileiras.

geralmente distantes para um pragmatismo e movimento teórico e a

### *Competência: os interditos*

As competências têm sido usadas por muitas décadas em políticas educacionais, com o objetivo de definir o que deve ser ensinado e aprendido nas escolas. O Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº 17/2000, definiu as competências como:

...o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para que o indivíduo possa atuar de forma eficaz e responsável em sua sociedade. O segundo está relacionado em termos de processos avaliativos, pois a sua transposição é necessária para os avaliadores, tanto no país quanto no exterior, a uma visão “saber fazer” e afeita,

competência é que ele não deve apenas levar o aluno a aprender adequadamente

...no dizer de Crahay e oferecer resposta à pergunta tem se realizado a utilização de instrumentos avaliativos. O ensino por competências adquiridos devem nas provas, e os instrumentos diferentes tipos devem ser empregados para

...roduções brasileiras.

tornar significativos os acontecimentos do cotidiano, ainda que possuam menor alcance explicativo que os primeiros.

Inicialmente atrelada a uma abordagem comportamentalista, a noção de competência evoluiu para formulações mais elaboradas, de inspiração construtivista, que colocam o sujeito no centro do processo da aprendizagem objetivando a sua autonomia crescente e enfatizam não somente o saber fazer, mas os aspectos cognitivo-intelectuais e atitudinais, formulações essas que se expressam na tomada de decisões e na resolução de problemas profissionais de âmbitos muito diversos (Donoso, Corvalan, 2012). Para Perrenoud (1999), o autor mais referido no discurso das políticas de currículo do ensino básico brasileiras, a ideia de competência exige operações mentais de alto nível ao requerer a mobilização de conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação.

No entanto, remarca Crahay (2006), a noção de competência tem um frágil estatuto teórico, pois não se pode pensar a problemática da formação empregando um termo que serve para designar todos os aspectos referentes às funções psicológicas superiores, e que, ao mesmo tempo, anula o conjunto de opções epistemológicas que se referem ao status dessas funções e aos seus determinantes.

É provavelmente por isso que os nossos professores têm enorme dificuldade de trabalhar com o ensino por competência. Os referenciais teóricos que eles possuem para ensinar se originam basicamente nas ciências de referência em que foram formados; o mais é contingente, aleatório, incerto. Quem se vale amplamente da noção de competência, na verdade, são os avaliadores.

Segundo argumenta Crahay, no passado o ensino pressupunha que o domínio dos conhecimentos era necessário e suficiente; hoje se reconhece que os conhecimentos são necessários para o funcionamento cognitivo do sujeito, mas não suficientes. O ensino pela noção de competência sugere, entretanto, que se faça tabula rasa do passado e relega a segundo plano os conhecimentos. Não há, porém, que menosprezar a importância deles.

A contextualização dos conhecimentos constitui uma etapa do processo de construção cognitiva, entretanto, a segunda etapa é a sua descontextualização. É preciso, portanto planejar a contextualização do conhecimento e a descontextualização, ou a sua generalização no processo de ensino. Esta é uma das várias razões pelas quais o autor convida a abandonar a defesa das competências e a restaurar o conhecimento disciplinar.

Mas Crahay admite também que a escola não pode parar aí. O caráter instrumental, privilegiado pela ideologia economicista, responde por uma dimensão importante da vida em sociedade, porém não pode ter o monopólio da formação escolar, porque nem de longe dá conta da constituição do sujeito, o propósito primeiro da educação. Para tanto há de haver um espaço de autodeterminação que permita ao sujeito se situar na sua sociedade e no seu tempo para melhor se posicionar na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. *A profissionalização dos formadores de professores: realidade emergente ou fantasia?* Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no Brasil. *Revista de Estudos Avançados*, v.15, n. 42, p.103-140, 2001
- BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, 2010. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília, DF, 7/04/2010.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, 2010. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos*. Brasília, DF, 7/11/2010.
- BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: *Estudos e pesquisas educacionais*. Fundação Vitor Civita. São Paulo, n. 2, p. 17-79, 2011.
- CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n.45, p.456-592, set./dez. 2010
- CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pedagogie*, n.154, p.97-110, janvier-mars, 2006.
- DONOSO, S; CORVALAN, O. Formación técnica y aseguramiento de la calidad: enfoque de desarrollo de competencias. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 146 (no prelo).
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. A Escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. *Cadernos de Pesquisa*, v.42, n.146, maio-ago, 2012 (no prelo).
- GATTI, B.A; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A. D. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GOMES, A. C. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio*. v.13, n.46, p.11-38, jan.- mar. 2005.
- HARGREAVES, A. *Teaching in the knowledge society*. Education in the age of insecurity. New York: Teachers College Press, 2003.
- LESSARD, C. Governabilidade y políticas educativas: sus efectos sobre el trabajo docente. La perspectiva canadiense. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios*. Modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: Unesco, IPE, 2010.
- ORTEGA, S. *Formación continua: proyecto estratégico regional sobre docentes*. Santiago de Chile: Unesco/Orealc, Ceppe, jun.2011. (Documento interno).

PERRENOUD, Artmed, 1999.

RIBEIRO, V. M. *do Estado de S. Faculdade de E*

ROPE, F; TAN e na empresa. S

SHULMAN, I Harvard Educa

SOUZA, S. Z resultados, imp 824, 2010.

TARDIF, M. Sa

YOUNG, M.C argumento rad

*Brasileira de l*

Par

p. 1287-1302,

lização dos formadores  
Alegre: Artmed, 2003.

e desafios dos ciclos  
n. 42, p.103-140, 2001  
e as políticas de ciclos  
, set./dez. 2005.

Câmara de Educação  
mais para a educação

Câmara de Educação  
cionais para o ensino

instrumento da gestão  
onais. Fundação Vitor

o da administração  
mo política. *Revista*  
2010

de la logique de la  
gie, n.154, p.97-110,

seguramiento de la  
de Pesquisa, v. 42, n.

izinhança vulnerável.  
relo).  
D. Políticas docentes

Unijuí, 1998.  
cesso? *Ensaio*. v.13,

lucation in the age of

sus efectos sobre el  
D. A. et al. *Políticas*  
niveles de gobierno.

ional sobre docentes.  
mento interno).

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RIBEIRO, V. M. *Justiça na escola e regulação institucional de redes de ensino do Estado de São Paulo*. 2012. Tese (doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2012.

ROPE, F; TANGUY, L. *Saberes e competências*. O uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papyrus, 1997.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v.57, n.1, p.1-22, febr. 1987.

SOUZA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas atuais de avaliação: usos dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de pesquisa*, v.40, n.141, p.793-824, 2010.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2003, 3ª ed.

YOUNG, M.O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.48, p. 609- 623, set.-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*. vol. 28, n.101. p. 1287-1302, set./dez. 2007.