

OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E IMPLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Lúcia Ap. Valadares SARTÓRIO²

57

RESUMO: Esta comunicação tem como foco as concepções que norteiam a formação dos indivíduos e suas mediações com as políticas educacionais, que passaram a vigorar a partir da ditadura militar, tendo como objetivo observar a relação entre a formação de professores e suas implicações na qualidade da educação básica. Através da realização de pesquisa qualitativa e levantamento de fontes primárias, organizou-se os dados por descritores e categorias, interpretadas à luz das fontes secundárias e entrevistas, sob o viés lukacsiano. Os resultados transpareceram um processo de reestruturação no ensino público, que teve como marco a ditadura militar e aprofundamento nos anos subseqüentes, cujo foco principal foi o enxugamento da grade curricular e modificação do papel dos professores, bem como a transferência dos processos de aprendizagem para os estudantes. Concluiu-se através deste trabalho, que as reformas educacionais realizadas nos últimos quarenta anos tiveram como objetivo retirar dos indivíduos a formação teórica humanística – aquela que permite a compreensão da histórica, para direcioná-los apenas à resolução dos problemas do cotidiano e assim, mantê-los no presentismo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Concepções de ensino. Políticas educacionais. Educação básica.

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996, muitas discussões foram realizadas em torno das alternativas para melhoria do ensino. Apesar disso, a educação básica encontra-se diante de uma crise ainda mais aguda do que aquela manifestada na década de 1980. Essa questão está relacionada ao financiamento insuficiente à educação, à ausência de revisão nas políticas educacionais adotadas, mas também é resultado de direcionamentos advindos de concepções que norteiam a formação de professores pautada nas pedagogias cognitivistas e na pouca atenção à formação humanística e científica.

Assim, torna-se pertinente realizar alguns questionamentos acerca do atual modelo de educação, observar as bases que fundamentam a pedagogia das competências e o

¹ Essas reflexões fazem parte da tese de doutorado *A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira: os programas de ensino no estado de São Paulo e nos municípios de São Bernardo do campo e Diadema (1940-2008)*, defendida pela Universidade Federal de São Carlos em 2010, sob orientação do Prof. Dr. João dos Reis Silva Jr.

² UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora. Departamento de Educação. Juiz de Fora – MG – Brasil. 36036-900 - luciavaladares@uol.com.br

professor reflexivo, bem como a organização das séries iniciais do ensino fundamental e alternativas possíveis.

A consolidação de um novo modelo de educação

A ditadura civil-militar, instaurada num período de recrudescimento da guerra fria, promoveu uma série de ajustes na educação no sentido de ajusta-la às necessidades do mercado e da produção. Jarbas Passarinho, que era ministro da educação, reestruturou os cursos de ensino superior retirando das grades curriculares as disciplinas teóricas, adequando-os a um formato mais técnico, oferecendo a possibilidade de realização de licenciaturas de curta ou de longa duração. No âmbito do ensino de primeiro grau, promoveu-se a fusão de disciplinas que resultou numa grade curricular mais enxuta e o ensino médio foi adequado ao curso profissionalizante compulsório³. Na década de oitenta, alguns governos manifestaram interesse pela redemocratização do país e pela restituição das ciências humanas na grade curricular, mas essa alternativa logo foi suprimida. A partir dos anos noventa, foi retomado com força o aprofundamento da reestruturação do ensino público de modo ambíguo e contraditório: promoveu-se a ampliação da oferta de vagas e medidas direcionadas a garantir o acesso e a permanência nas escolas, entretanto, sob a orientação de um currículo esvaziado e extremamente concentrado na leitura e na escrita, sob o princípio de que o mais importante seria garantir a alfabetização para o aluno buscar posteriormente o conhecimento que lhe interessasse.

O resultado amargo desse processo transpareceu na investida contra o papel do professor, na modificação do seu perfil de educador, aniquilando o profissional que acompanha, intervém e avalia para transformá-lo em animador de classe e mediador. Em nome da racionalidade técnica, transferiu-se a avaliação para uma esfera externa à escola: o governo Covas criou o Saresp⁴, estrutura dispendiosa e efetiva propaganda dos elevados índices de baixo rendimento escolar a depor contrariamente à escola pública.

³ O ensino profissionalizante compulsório possuía caráter genérico e era direcionado aos setores da economia: primário, secundário e terciário, por isso, não ofereciam efetivamente uma formação técnica para o trabalho.

⁴ **Saresp**: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, implantado em 1996.

Até meados da década de oitenta, em meio ao fracasso da implantação do ensino tecnicista pela ditadura civil-militar, ainda sobreviviam traços do ensino tradicional influenciado por diversas correntes do humanismo paralelamente ao movimento escolanovista. Nos anos noventa, com a modificação nos padrões de produção e nas relações econômicas internacionais, também ocorreu um alinhamento mais estreito com as agências internacionais, tanto no que se refere ao modelo de financiamento do ensino público como em relação aos princípios norteadores da formação dos indivíduos.

A Escola Nova foi revigorada pelo construtivismo, pela pedagogia das competências e pela incorporação da psicolinguística nos processos de alfabetização. Os gestores das políticas educacionais transformaram o construtivismo, a psicolinguística e a pedagogia das competências em concepções predominantes nas relações de ensino e aprendizagem, delegando-se quase nenhuma importância à formação científica, cultural e humanística. Esses procedimentos manifestam demasiada negligência, por transformar a psicolinguística em dogma do processo de alfabetização, quando vem sendo reiterado consecutivamente o elevado índice de alunos na oitava série que não possuem o domínio da leitura e da escrita nem tampouco das quatro operações. Esta experiência com os estudantes da escola pública já completou 25 anos, tempo mais que suficiente para se realizar uma revisão das políticas educacionais em tela.

Além disso, as políticas educacionais vigentes são contrárias ao Art. 206, da CF88 e aos *Princípios e Fins da Educação Nacional* prescritos nos incisos II e III do Art. 3º da LDB/96, no qual é assegurado o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, bem como “[...] a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.” Em verdade, os gestores da educação básica uniformizaram as práticas educativas em torno das pedagogias cognitivistas: no âmbito do cotidiano escolar, o que tem sido revelado é a imposição e uniformização de uma única maneira de pensar a educação, pautada pela psicolinguística, pela pedagogia das competências e do “aprender a aprender.” Por isso, torna-se pertinente verificar mais minuciosamente os princípios que fundamentam essas teorias e seus significados para a educação e suas implicações sobre a formação dos indivíduos, o que faremos a seguir.

A pedagogia das competências e o professor reflexivo

Os cursos de formação direcionados aos educadores das redes públicas de ensino a partir do final da década de 1990 foram tomados por um movimento teórico que era insistentemente propagado como progressista, inovador, porque se tratava de formar o professor reflexivo, pensador de sua prática, e a possibilidade de unificar teoria e prática, como asseguram Philippe Perrenoud e Donald Schön. Perrenoud (1999, p.15, grifo nosso) argumentava em favor das políticas educacionais que requerem ações mais eficazes no ensino, pois

[...] a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos, no trabalho e na cidade. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a **inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças**.

Perrenoud preconiza que a escola seja adequada às necessidades dos novos tempos, que é preciso desenvolver programas voltados para a formação de competências, o que torna necessário um amplo investimento na formação de professores, em que se fundamenta a sua obra *A prática reflexiva no ofício de professor*. Considerações que estão intimamente vinculadas às análises de Donald Schön, direcionadas à reflexão sobre a ação, assim, Perrenoud (2002, p.13) defende a ideia de que “[...] a figura do **profissional reflexivo** está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.” Perrenoud ressalta, que a concepção do profissional reflexivo

[...] é uma antiga figura de reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflexive action* (DEWEY, 1933; 1947; 1993). Encontramos essa ideia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência. (PERRENOUD, 2002, p.13).

Foi Donald Schön, porém, quem revitalizou, ressalva Perrenoud (2002, p.14), os estudos de Dewey, ao conceituar

[...] mais explicitamente a figura do profissional reflexivo ao propor uma epistemologia da prática, da reflexão e do **conhecimento na ação**. Mais de 20 anos depois de seus primeiros trabalhos em parceria com Argyris (ARGYRIS; SCHÖN, 1978), a ideia deixou de ser nova e tem inspirado inúmeros estudos e procedimentos de formação tanto nos países anglo-saxões [...] quanto em outros lugares.

Fica, assim, explícita a extensão do movimento de ideias realizado em torno da formação do profissional reflexivo. Portanto, a concepção que permeia a formação do profissional reflexivo arrefece a educação embasada na formação científica e cultural:

Lembremos que Schön desenvolveu o paradigma do profissional reflexivo visando a combater a ilusão – ainda predominante nos anos 70 e 80 – de que **a ciência oferecia uma base de conhecimentos suficiente para uma ação racional**. Grande parte dos problemas tratados por um profissional não figura nos livros e não pode ser resolvida apenas com a ajuda dos saberes teóricos e procedimentais ensinados. Isto é válido para os médicos bem como para os engenheiros, arquitetos, administradores de empresas, urbanistas, juristas e terapeutas entrevistados ou observados por uma forma de realismo e humildade: nas profissões, o saber estabelecido pela pesquisa é necessário, mas não suficiente. A formação atribui-lhe, equivocadamente, a parte do leão, pois explicita pouco os *savoir-faire* e os funcionamentos mentais exigidos pelas situações clínicas complexas. (PERRENOUD, 2002, p.15).

Assim, o que se manifesta novamente é a extrema valorização da experiência relegando para segundo plano o conhecimento científico, cultural, filosófico, construído no decorrer da história por pensadores vinculados a diferentes sistemas teóricos, contribuindo com o combate à teoria inaugurado pelos pragmatistas no final do século XIX. Segundo Perrenoud, a formação do profissional reflexivo repõe o retorno do sujeito, ao garantir ao indivíduo a reflexão na ação, pois repõe a dimensão reflexiva do ator, dos grupos e das organizações. Todavia, ao se tomar como parâmetro a prática cotidiana para dela extrair conhecimento, ocorre o descarte da teoria e a apreensão conceitual e, conseqüentemente, não viabiliza o distanciamento do presente e a capacidade de enxergar diferentes contextos históricos. Assim, acaba por arrefecer o indivíduo como sujeito e agente transformador, para **propiciar sua adaptação e conformação à realidade imediata**.

No que se refere ao âmbito da escola, a concepção do professor reflexivo promove um raciocínio muito estreito, reduzido ao registro da prática educativa desenvolvida no cotidiano escolar. Nesta atual estrutura de ensino – na qual é oferecido apenas algumas pistas, diretrizes para o indivíduo caminhar sozinho e procurar o conhecimento que lhe interessa – é que se instaura uma diretriz para a formação dos professores. Além disso, é numa estrutura educacional enrijecida, que se ajusta a teoria do *professor reflexivo*, o professor que acompanha sistematicamente a sua prática e encontra alternativas para resolver os problemas cotidianos da escola e encontrar respostas a cada situação inusitada.

Como na linha de produção subordinada ao toyotismo, o professor também deve ser multifuncional e ter um breve conhecimento geral para incluir em sua prática não apenas a formação pedagógica: o professor precisa resolver questões pertinentes a profissionais como fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional – necessárias para dar conta das inúmeras responsabilidades que lhe são atribuídas na educação infantil e no ensino fundamental, em substituição aos profissionais especializados. Curiosamente, a proposta de formar o *professor reflexivo* não permite uma reflexão que escape da sua prática cotidiana. A esta proposta de reflexão sobre a prática não é incorporada uma formação teórica mais densa, que permita um olhar mais longínquo sobre a história, nem a possibilidade de realizar um grau mais elevado de abstração.

Noutra obra, em parceria com Thurler, Perrenoud (2001) afirma que a teoria do professor reflexivo está entrelaçada à concepção de prática pedagógica da sociedade do futuro: neste novo tempo, o professor ideal precisa articular princípios da cidadania e construção de competências; precisa aprender a tomar decisões conjuntas em relação ao saber democrata da cultura; não pode se restringir à sua área, pois é preciso falar de tudo e ter conhecimento do que acontece no mundo. O professor que desejasse se voltar para a sociedade do futuro deveria, enfim, tornar o saber acessível àqueles que não têm cultura e garantir a todas as crianças o aprendizado, mas **respeitando “o ciclo individual de aprendizagem”** (THURLER; PERRENOUD, 2001, p.14). E aqui consiste o eixo do problema, que mina a formação científica e cultural, pois em nome do respeito ao ritmo individual de cada criança promove-se o arrefecimento da prática educativa.

Segundo Perrenoud e Thurler (2001, p.15), o professor precisaria desenvolver a capacidade de realizar a “transposição didática baseada na análise das práticas e de sua

evolução” e despende atenção aos “conteúdos práticos e procedimentais”. A aprendizagem ocorreria pela “resolução de problemas”, através de “[...] uma progressão na medida em que a resolução de um problema se torna pré-requisito para resolver o segundo problema e, por isso, a pesquisa é fundamental.”

Sob esta orientação, os professores conduzem a aprendizagem pela experiência e não propriamente pelo desenvolvimento do processo de abstração e apreensão dos conceitos científicos. Todavia, esta concepção não vem contribuindo efetivamente para o aprimoramento dos processos de aprendizagem, problema que é agravado nos anos iniciais do ensino fundamental, pois concebe-se que alfabetização está subordinada ao amadurecimento biológico e psicológico da criança. Desse modo, os processos de aprendizagem aparecem dissociados das áreas do conhecimento – estimuladoras, por excelência, do interesse da criança e a base fundamental para o desenvolvimento do raciocínio.

Justamente pelo fato de que uma grande quantidade de crianças e adolescentes ainda não adquiriu o domínio da leitura e da escrita é que vale o lançamento de algumas reflexões em torno do ensino fundamental, apresentadas a seguir.

O ensino nas primeiras séries das escolas públicas e algumas alternativas.

A implantação da psicolinguística nas escolas de educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental das redes públicas de ensino foi apresentada como princípio fundamental que garantiria o desenvolvimento da escrita. Inserida em diversas redes de ensino do Estado de São Paulo de modo atabalhado no final dos anos de 1980, muitas tentativas e fracassos foram reproduzidos no decorrer dos anos noventa: os programas educativos sofreram diversas mudanças e adaptações, buscando-se encontrar alternativas ao aumento considerável do número de crianças e adolescentes que passaram a chegar ao final da oitava série sem compreender textos. Do mesmo modo, muitas crianças passaram a chegar à quarta série sem estarem alfabetizadas, sob a justificativa de que ainda não despertaram o *insight*, isto é, não desencadearam por si mesmas o entendimento da escrita,

fator que levou adolescentes, ao completarem 14 anos, a se transferirem para a educação de jovens e adultos (EJA).

Os problemas despontados no ensino fundamental I passaram a interferir na qualidade do ensino fundamental II, pois a não concretização da alfabetização nas séries iniciais impedia o desenvolvimento das disciplinas como Língua Portuguesa, matemática, ciências, geografia, história.

Almejando ajustar a formação do professor à psicolinguística e estancar os problemas gerados pela excessiva flexibilidade do processo de alfabetização, era necessário solucionar o problema e efetivar a alfabetização no primeiro ciclo do ensino fundamental. A Secretaria de Educação do estado de São Paulo e de alguns municípios paulistas passaram a contar com a assessoria do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado em 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação (atual Secretaria da Educação Básica) para orientar os professores a alfabetizar por meio da psicolinguística, fundamentada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Trava-se, então, de oferecer ao professor uma explicação minuciosa dos procedimentos que deveriam ser tomados na relação com as crianças na sala de aula:

O fato de uma atividade ser problematizadora **não depende somente da intervenção direta do professor junto aos alunos** enquanto eles trabalham: também são importantes a forma de organizar a proposta, os desafios colocados, o grau de mobilização dos recursos pessoais e outras variáveis. O aluno está diante de uma atividade problematizadora quando não tem de imediato uma resposta satisfatória e, para obtê-la, precisa testar possibilidades de solução, compreendendo o desafio colocado – **tudo isso requer invenção, criatividade, estabelecimento de relações, uso de conhecimentos prévios, busca de novas informações** etc. (BRASIL, 2001, p.14, grifo nosso).

Em verdade, a orientação dada aos professores está concentrada na forma e nos procedimentos e não propriamente no conteúdo das atividades. A burocracia instalada para acompanhar a prática educativa do professor é outro fator que merece atenção, pois ocorre aí uma inversão do caráter pedagógico: há uma valorização excessiva da descrição dos resultados, que devem ser expressos em relatórios, e **pouca preocupação com a preparação que antecede o processo ensino-aprendizagem**. O planejamento bem

elaborado, a formação científica e literária e o uso de diferentes procedimentos didáticos perdem espaço nesta atual diretriz educacional fundamentada na psicolinguística.

Para remediar e reduzir os riscos de os alunos não serem alfabetizados no decorrer do ensino fundamental I, transferiu-se para a educação infantil a tarefa de iniciar o processo de alfabetização. Criou-se uma estrutura paralela e sistemática de avaliação, que passou a ser o centro dos procedimentos educativos. O rigor de qualidade passou a ser reconhecido no momento em que este patamar de aprendizagem é alcançado pelas crianças. Implicitamente, entende-se que, uma vez realizada a etapa da alfabetização, deverá ser a própria criança que perseguirá seus interesses, de acordo com suas aptidões pessoais, princípio coadunado aos quatro pilares da educação, particularmente o *aprender a aprender*. Sob esta perspectiva, não faz mesmo sentido articular áreas do conhecimento e jogos infantis, por exemplo, ao processo de aprendizagem, nem tampouco caberá ao professor exercer outro papel senão o de “mediador e especialista em sondagem” do processo de alfabetização. Obviamente, é nesta direção que caminham os formadores de professores, sejam eles coordenadores pedagógicos ou professores de apoio pedagógico.

A esse respeito, o artigo “Neoliberalismo e a formação de professores para educação infantil no Brasil – uma análise preliminar”, de Alessandra Arce, traz algumas reflexões que nos auxiliam a compreender as razões desse fenômeno no ensino. A autora destaca a *Conferência Mundial da Educação para Todos* – realizada em Jomtiem, na Tailândia, no ano de 1990, por instituições como Banco Mundial, Unesco e Organização das Nações Unidas para a Infância e a Adolescência (Unicef) com o objetivo de delimitar as diretrizes que deveriam ser incorporadas à educação pelos diferentes países em torno de um eixo comum: as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Nebas). Arce ressalta que as “Nebas têm como ponto central a capacidade que a escola deve desenvolver no indivíduo de ‘aprender a aprender’, em que o processo de aprendizagem passa pela ação e escolha dos conhecimentos, pela sua utilização direta na vida cotidiana do indivíduo” (ARCE, 2003, p.30). Desse modo, não há espaço para permitir que os indivíduos desenvolvam graus de abstração mais elaborados, transformando o diagnóstico em requinte da prática educativa.

Todo o esforço dedicado à realização do diagnóstico da leitura e da escrita está relacionado ao papel que os governos estaduais e municipais devem cumprir no atual modelo de educação estabelecido pela Unesco: concretizar pelo menos o mínimo estipulado

para assegurar às crianças os elementos básicos de aprendizagem. É a busca de se garantir o mínimo de aprendizagem que tem balizado as práticas educativas, por isso, a necessidade de se buscar outros parâmetros e experiências concretizadas para escapar das determinações advindas da atual política de formação de professores.

Para Dias-da-Silva (2005), uma alternativa possível está na elevação do nível de formação dos professores. A autora ressalva que, é necessário proporcionar uma sólida formação inicial de professores voltada à educação básica, pois o “aligeiramento” dos cursos de licenciatura não propiciam ao educador um conhecimento mais profundo sobre a área em que virá a atuar. A autora adverte que, o maior problema gerado nos cursos de licenciatura foi a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao permitir a redução da carga horária de disciplinas teóricas relacionadas à educação e a introdução de “créditos curriculares destinados à realização de atividades de natureza ‘prática’”. Este problema foi aprofundado com a concessão do Ministério da educação às empresas educacionais para reduzirem a carga horária dos cursos de licenciatura para 1800 horas, aproximando-se à reforma da ditadura militar (DIAS-DA-SILVA, 2005).

Outra medida necessária diz respeito à urgente reposição do papel do professor na sala de aula, como sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem, como mediador entre a cultura universal e os primeiros passos dos estudantes. Amparado em Vigotski, Gasparin (2002, p.54) adverte que a efetiva construção do conhecimento escolar ocorre através dos desafios lançados aos estudantes, todavia, a orientação do professor é decisiva,

[...] pois os alunos necessitam do seu auxílio para realizar ações necessárias à problematização. Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.

Assim, parte-se do pressuposto de que a construção do conhecimento é resultado de uma relação social, e não simplesmente do processo de amadurecimento biológico e psicológico da criança e, neste caso, as condições do processo de ensino-aprendizagem adquirem extrema relevância: materiais e livros didáticos de qualidade, professores com sólida formação cultural e científica e não apenas didática, tornam-se fundamentais para o quadro educativo vigente.

Considerações finais

Há pelo menos três décadas a educação básica vem sendo solapada, seja pelos precários investimentos do estado ao ensino, seja pela ausência de uma sólida formação científica e cultural dos professores. É necessário, outrossim, devolver ao professor o seu papel de educador, bem como propiciar-lhe o direito de recorrer às diferentes concepções didático-metodológicas sempre que julgar necessário. Os gestores das políticas educacionais, todavia, trazem outras consequências aos indivíduos ao despendem pouca importância aos conteúdos científicos e culturais e privilegiarem a formação de atitudes: promovem um corte na formação histórica dos indivíduos, forjando o fenômeno do *presentismo*⁵. Ao se manter o nível de entendimento dos indivíduos na esfera do senso comum, tolhem as possibilidades de compreenderem o processo histórico e desenvolverem plenamente sua individualidade.

THE GUIDING PRINCIPLES OF EDUCATIONAL POLICIES AND IMPLICATIONS ON BASIC EDUCATION

ABSTRACT: *This text has the focus on conceptions that guide the individual formation and their mediations with education political, that rule since military dictatorship, and the mainly objective is observe the relationship between professor formation and the implication on the quality of basic education. Through of accomplishment of searches with primary source, organizes data by categories that are interpreted by eyes of secondary sources and interviews about Lukacs. The results appears in a re-structuration process in public teaching, that has beginning in military dictatorship and deepening subsequent years, of which focus was the reduction of curriculum grade and change the form or quality of the teaching, as well transfer the learned process for the students. It follows that between this work that educational reform turnover on the last forty years has mainly objective to take away the individuals abstract knowledge – that allow the history comprehension for direct them for the solve their daily problems and keep them on the present.*

KEYWORDS: *Formation. Educational conception. Educational political. Basic education.*

⁵ Halph Tyler (1978) na obra *Princípios básicos de currículo e ensino*, explica que esse termo foi utilizado pelos filósofos adeptos da corrente essencialista para criticarem o currículo norte-americano no início do século XX, por manter a reflexão da vida apenas no presente..

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Neoliberalismo e a formação de professores para a educação infantil no Brasil: uma análise preliminar. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Temas de pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2003. p.25-38.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2010.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Políticas de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.23, n. 2, p.381-406, jul/dez.2005. Disponível em: <www.ccd.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 19 nov. 2010.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI – a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARTÓRIO, L. A. V. **A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira: os programas de ensino do estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008)**. 450p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.