

## A INSTITUIÇÃO E O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO

### THE SCHOOL AND THE EVERYDAY EDUCATION

Maria Julieta Weber Cordova\*

#### RESUMO

O texto apresenta algumas reflexões que permeiam o cotidiano da educação, especialmente a relação pedagógica que ao institucionalizar-se e gerir o cotidiano educativo de forma autoritária, condiciona o professor a reproduzir para o ambiente escolar relações de poder, já contextualizadas em sua formação. Procurou-se assim, abordar o tema da *reprodução cultural*, por entender que embora a globalização e a correspondente aceleração da história, repensadas por teorias pós-críticas da educação, teimem em proclamar a transformação multicultural possível na prática educativa, comumente depara-se com a permanência da concepção tradicional e usualmente positivista no trato com as questões relativas ao cotidiano da educação, tanto no que se refere à gestão da educação, quanto à própria formação do professor e do cidadão que se está formando.

Palavras-chave: gestão da educação, formação de professores, reprodução cultural, autoridade pedagógica

#### ABSTRACT

The text presents some considerations that permeate the everyday routine of education, especially the pedagogical relation that institutionalizes and administrates the educational everyday routine, in an authoritarian way and conditions the teacher to reproduce the relations of power that were contextualised in his/her formation in the school environment. We have thus tried to focus on the theme of *cultural reproduction* because we believe that, although globalization and the corresponding acceleration of history, reconsidered by post-critical theories of education, insist on proclaiming that a multicultural transformation is possible in the educational practice, a traditional-and usually positivist conception still persists in the everyday routine

---

\* Aluna do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, em nível de mestrado da UEPG.

of education. This refers to the management of education and the formation of the teacher and the citizen.

Key words: management of education, teacher formation, cultural reproduction, pedagogical authority

No decorrer do segundo semestre de 2001, cursando as disciplinas de Formação de Professores e de Gestão da Educação, várias questões foram elucidadas, possibilitando a realização de algumas reflexões que permeiam o cotidiano da educação. Ficou especialmente latente a relação pedagógica que ao institucionalizar-se e gerir o cotidiano educativo<sup>1</sup> de forma autoritária, condiciona o professor a reproduzir para o ambiente escolar relações de poder, já contextualizadas em sua formação.

A bibliografia trabalhada permitiu analisar diversas abordagens teóricas acerca do ambiente e do cotidiano escolar. Mas o ponto central de minhas indagações, referencia os estudos de BOURDIEU e PASSERON, que tratam a teoria do sistema de ensino amplamente estruturada na autoridade da instituição pedagógica, ressaltando a concepção teórica reprodutivista e ideológica acerca das relações pedagógicas e os meios institucionais.

No entanto, procurou-se abordar o tema da *reprodução cultural*, por entender que embora a globalização e

a correspondente aceleração da história, repensadas por teorias pós-críticas da educação, teimem em proclamar a transformação multicultural possível na prática educativa, comumente depara-se com a permanência da concepção tradicional e usualmente positivista no trato com as questões relativas ao cotidiano da educação, tanto no que se refere à gestão da educação, quanto à própria formação do professor e do cidadão que se está formando.

Assim, a *autoridade pedagógica* revestida de um poder simbólico, delimita a comunicação pedagógica por uma *autoridade da linguagem*, em que os meios institucionais criam as condições sociais que possibilitam as relações pedagógicas. A ação pedagógica, que passa pela *inculcação da cultura legítima*, vem a legitimar também o idioma universitário, ainda que este não corresponda às expectativas daquele que quer aprender:

*O emprego seguro que os universitários fazem do idioma universitário não é mais casual que a tolerância dos estudantes à obs-*

---

<sup>1</sup> Conforme CASASSUS a distinção entre os termos educacional e educativo se dá “onde educacional se refere ao próprio fato pedagógico, ao ato do aprendizado, e educativo ao conjunto de ações e recursos que se mobilizam para que o ato educacional tenha lugar nas melhores condições possíveis” (1995, p. 14).

*curidade semântica. As condições que tornam o mal-entendido lingüístico possível e tolerável estão inscritas na própria instituição: não só as palavras mal conhecidas ou desconhecidas aparecem em configurações estereotipadas capazes de alcançar o sentimento do já entendido, como a linguagem do magistério possui a consciência completa da situação onde se realiza a relação de comunicação pedagógica, com seu espaço social, seus ritmos temporais, em suma todo o sistema de coerções visíveis ou invisíveis que constituem a ação pedagógica como ação de imposição e de inculcação pedagógica (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.121).*

Tais considerações levam então ao entendimento de uma operação que tem se tornado lugar-comum nos meios educacionais: a REPRODUÇÃO CULTURAL, garantindo à institucionalização a reprodução do sistema de ensino enquanto reproduzidor de relações de força. Ao se legitimar a *inculcação cultural* por meio de “sanções socialmente garantidas, a instituição confere ao discurso professoral uma *autoridade pedagógica* que tende a excluir a questão do rendimento informativo da comunicação” (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 122). E pelo viés de posturas autoritárias operantes na instituição, tanto pelo discurso professoral quanto pela obscuridade semântica do aluno, a lin-

guagem do magistério se perde pela própria *distância que as palavras criam*. Se a transmissão da mensagem pedagógica implica na imposição de uma *definição social*, legitimar a inculcação significa conferir à relação pedagógica um fim em si mesma, ou seja, delimitá-la conforme os princípios da autoridade educacional institucionalizada.

O poder simbólico que se institucionaliza, que se faz representar pelo “monólogo professoral”, reitera então a “nulidade dos estudantes” na “infalibilidade do mestre”, dando início ao jogo da comunicação fictícia, em que da linguagem como instrumento de comunicação passe à linguagem enquanto instrumento de fascínio.

A legitimidade da inculcação cultural, significa neste ponto não apenas a regência do sistema de sanções, como impedimento à qualquer comprovação que justifique um possível fracasso nesta mecânica de palavras sacramentais que o discurso do magistério passa a adotar, mas ambiente propício às “caricaturas de maestria”:

*É toda a lógica de uma instituição escolar baseada sobre um trabalho pedagógico de tipo tradicional e que garante até o extremo, “a infalibilidade” do “mestre”, que se exprime na ideologia professoral da “nulidade” dos estudantes, essa mistura de exigência suprema e de indulgência desabusada que inclina o professor a supor todos os fracassos da*

*comunicação, por inesperados que sejam, como constitutivos de uma relação que implica por essência a má recepção das melhores mensagens pelos piores receptores* (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 124).

CASTORIADIS, quando trata da relação entre a instituição e o simbólico, identifica um rede simbólica inerente à própria constituição institucional:

*Encontramos primeiro o simbólico, é claro, na linguagem. Mas o encontramos igualmente, num outro grau, e de uma outra maneira, nas instituições. As instituições não se reproduzem ao simbólico, mas elas só podem existir no simbólico, são impossíveis fora de um simbólico em segundo grau e constituem cada qual sua rede simbólica* (1982, p. 142).

Se a instituição reveste-se por uma rede simbólica, certamente que o simbólico não se traduz pela neutralidade. Assim, CASTORIADIS também argumenta que “A idéia de que o simbolismo é perfeitamente ‘neutro’ ou então – o que vem a ser o mesmo – totalmente ‘adequado’ ao funcionamento dos processos reais é inaceitável e, a bem dizer, sem sentido” (1982, p. 146).

A linguagem, legitimada pela “inculcação cultural”, definida pela autoridade pedagógica e simbolizada na instituição, acaba por ritualizar o processo educacional gerado neste sistema de ensino. Desta forma, se o

simbolismo que se gere na instituição não se define pela neutralidade, igualmente não é neutra a identificação institucional do ato político inerente ao próprio processo de formação do professor.

KINCHELOE aponta quatro paradigmas da educação do professor ao final do século XX: *behaviorístico, personalístico, artesanal tradicional* e o *orientado para a pesquisa*. O *behaviorístico*, baseado no cientificismo cartesiano-newtoniano, procura supervalorizar as habilidades e as competências, numa busca por *medir o sucesso*. Neste jogo, os professores *agem como funcionários não reflexivos*, acreditando na neutralidade dos procedimentos e métodos institucionais por ele adotados.

O *personalístico*, apoiado na teoria cognitiva psicológica, procura tratar habilidades e a competências sob o foco das *percepções e crenças* no estudo do desenvolvimento pessoal. Mas assim como o paradigma *behaviorístico*, aqui também os signos sociais e políticos são descontextualizados do ato educativo. Já o paradigma do *artesanato tradicional* concebe o aprendizado sob a forma do *tipo-experiência*, e ainda que compreenda o ensino inserido em um contexto sociopolítico imutável, não principia nenhum critério diferenciado para reverter a realidade condizente.

O paradigma da educação *orientado para a pesquisa*, apreende ha-

bilidades e competências voltadas à contextos multidimensionais, em que as habilidades técnicas são consideradas meios e não fins da educação. A formação do professor orienta-se pela pesquisa crítica, construção/reconstrução do conhecimento, partindo do saber prévio de quem aprende. Neste paradigma, *a educação do professor é inerentemente política*, traduzida pela etimologia de sua prática. A educação deixa de ser mais uma forma de ajuste social, mas reveladora das *dimensões políticas do ensinar*:

*Quanto mais os professores forem conhecedores da etimologia de suas ações e de seus impedimentos sociais e institucionais, maior será a possibilidade de terem controle sobre suas vidas profissionais. Esta abordagem vê a educação do professor como um ressuscitador moral, um readquirir de consciência política dos professores que são libertados do controle de crenças não garantidas que inviabilizam suas questões por autodireção. Defensores da educação do professor orientada para a pesquisa entendem que a educação do professor é inerentemente política, porque eles sempre agem de maneira a levar à manutenção ou à transformação dos arranjos institucionais dominantes da escolarização e das atitudes sociais (KINCHELOE, 1997, p. 200). Ao se considerar as dimensões*

políticas do ato de ensinar, considerando a etimologia da prática, pode-se vislumbrar possibilidades de reprodução ou transformação cultural no ambiente escolar. Para RIBAS, é fundamental no entanto, reconhecer a diferenciação e a interligação do ato de ensinar e do ato de aprender, se o objetivo é formar *sujeitos da aprendizagem e da própria história*:

*Em cursos de formação oferecidos pelo Estado a professores em serviço são freqüentemente apresentadas teorias ou aspectos de teorias de aprendizagem, sem preocupação em trabalhar alguns aspectos teóricos. Parece não haver clareza de que a fundamentação do ato de aprender repousa em princípios diferentes da do ato de ensinar. Não é porque se aprendem os processos de aprendizagem que se é capaz de estabelecer um caminho para o ensinar (2000, p. 33).*

O professor, ao discernir acerca dos processos teóricos que envolvem e contextualizam a sua formação, pode se desembaraçar de concepções autoritárias e institucionalizadas, e pela leitura crítica da etimologia de sua prática, estabelecer relações entre o ato de aprender e o de ensinar, apreendendo e conceituando teorias de aprendizagem, tão relegadas e promovidas ao esquecimento.

Justamente por este esquecimento, é que o círculo vicioso da reprodução cultural, faz da instrumentalização da racionalidade técnica uma

prática cotidiana, conduzindo a educação a uma visão puramente técnica do ensino e reduzindo os fundamentos teóricos a uma miragem em meio ao mecanicismo de uma prática positivista:

*Praticamente não são oferecidas ao professor possibilidades para a construção do conhecimento, de que tanto se fala. Como é possível a um professor, com 60 horas de trabalho e correndo de escola em escola, pensar, refletir e reconstruir seu conhecimento? Devido à rotina exaustiva, as aulas são desenvolvidas na base do livro didático, só aberto quando se entra em sala. Inexiste espaço para estudo, reflexão e relatos de experiências ou “incidentes críticos” pelos quais o professor passou ou esteja passando. A organização da escola não possibilita o trabalho coletivo. E o professor, principalmente o iniciante, sente falta de apoio, porque não tem com quem trocar idéias sobre sua atuação (RIBAS, 2000, p. 35).*

Dessa forma, ressalte-se nesse círculo vicioso, o caminho inevitável do mal estar docente e por que não dizer gerador do mal estar discente? Conforme NÓVOA, quando a sociedade deixa de acreditar na educação, paralelamente ocorre a degradação da própria imagem do professor. E certamente que as reformas educacionais somente poderão ser bem sucedidas, ainda que num contexto político-cul-

tural neoliberal, por meio do apoio social e do trabalho do professor em sala de aula.

Assim, quando NÓVOA define que “O sentimento de insegurança está na origem do cepticismo e da recusa dos professores em relação às novas políticas de reforma educativa” (1992, p. 96), é imprescindível ressaltar que somente pela força da reflexão pode-se chegar à luz no fim do túnel, mas considerando para tanto que a ação reflexiva, tanto para alunos como para professores, é um conhecimento a ser trabalhado, e não mais numa forma compacta de aprendizagem:

*A ação reflexiva é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas; envolve intuição, emoção; não é um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores. A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento (GERALDI et al, 1998 p. 248).*

O que se pode perceber então é que a formação do professor irá de certa forma corresponder, ou não, ao que BOURDIEU define por *funções de classe cumpridas pela escola*, quando traduzem a função social de uma tradição intelectual que, pela forma tradicional de comunicação, estabelece relações entre as diferentes classes sociais:

*A questão da reprodução da estrutura do campo do poder é uma*

das questões mais vitais dentre as que estão em jogo na concorrência que se desenvolve dentro desse campo. É a questão da distribuição dos poderes e dos privilégios entre as diferentes categorias de agentes engajados nessa concorrência. (...) Assim, por exemplo, a história dos últimos anos é a história de uma reestruturação do campo de poder e do campo das instituições de reprodução desse campo, tendente a impor uma nova definição dominante da excelência intelectual... (BOURDIEU, 1983, p. 43).

E nessa institucionalização de poderes e privilégios perpassa a relação entre um *habitus socialmente construído* e uma *posição no espaço de produção*. Relativizar o cotidiano, refletir a ação, trabalhar entre o conteúdo e o construído, prescindir fundamentalmente do entendimento que a noção do *habitus* pode gerar; algo que não está pronto, nem deve estar acabado, o abstrato contido no concreto, o institucionalizado que pode buscar dia a dia, na construção teórica e na etimologia da prática, apreender a realidade da reprodução cultural:

*Para compreender todas as implicações da noção de habitus – idéia pela qual tentei demonstrar que se podia escapar das alternativas estereis do objetivismo e do subjetivismo, do mecanicismo e do finalismo, onde foram aprisionadas habitualmente as teorias da ação – eu gostaria de anali-*

*sar as relações entre o habitus – sistemas de disposições socialmente constituídos – e os campos sociais. Nesta lógica, a prática poderia ser definida como resultado do aparecimento de um habitus, sinal incorporado de uma trajetória social, capaz de opor uma trajetória maior ou menor às forças sociais, e de um campo social funcionando, neste aspecto, como um espaço de obrigações (violências) que quase sempre possuem a propriedade de operar com a cumplicidade do habitus sobre o qual se exercem. Isto conduziria a uma teoria da eficácia simbólica... (BOURDIEU, 1983, p. 45).*

E se as posições políticas e intelectuais permeiam as posições político-econômicas no campo do poder, acabam também por delimitar a *lógica do funcionamento dos diferentes mercados dos diplomas*. Daí a necessidade de se promover a qualidade do ensino voltada especialmente para determinados segmentos sociais, contribuindo para a formação e gestão do *capital cultural*.

Mas se diferentes mercados de diplomas são privilegiados, paralelamente são produzidas tendências ideológicas específicas ao próprio *universo da produção cultural*. Nesse cenário, o caráter político e ideológico de alguns grupos – definidores de excelências intelectuais, podem fortalecer a autoridade pedagógica geradora da eficácia simbólica institu-



cional, atribuindo não raramente ao conhecimento uma neutralidade simbólica, configurando signos na comunicação pedagógica e representando-se por uma autoridade da linguagem. Entretanto:

*O conhecimento nunca é neutro, nunca existe numa relação empírica e objetiva com o real. Conhecimento é poder e a circulação do conhecimento é parte da distribuição social do poder. O poder discursivo para construir uma realidade do senso comum, que possa ser inserida na vida cultural e política, é central na relação social de poder. (...) O poder discursivo envolve um esforço para construir (um sentido de) realidade quanto para fazer circular tal realidade, tão ampla e tranquilamente quanto possível, por toda a sociedade (FISKE apud APPLE, 1997, p. 72).*

Desta forma, considerar o substrato ideológico contido nos discursos institucionais é ponto fundamental para toda prática escolar que tenha como objetivo a reflexão do conteúdo trabalhado e do cotidiano vivenciado. Assim, professores, alunos e administradores, somente por meio de um trabalho coletivo, poderão pelo viés do conhecimento teórico abstrato e incorporado como “real”, concretizar tarefas pedagógicas sem o risco de ficarem presos nas teias do poder:

*O poder determina vontades, perscruta intimidades e projetos, está*

*presente em todas as relações, em toda parte, especialmente nos nichos. Perpassa a cotidianidade, como o ar que nos circunda, cria teias que enredam pessoas, oculta-se em manobras, promove perdedores inconformados, gera ira, provoca a inveja, ao exercer-se, constrói a liberdade ou a submissão. (...) Compreender a “tramalidade” das relações de poder presentes no tecido social e caracteristicamente na escola significa deslindar as diversas ações internas da instituição, que, ao serem analisadas meticulosamente, permitem detectar em seu interior uma multiplicação de tensões integrantes ao próprio ser da ação (LUCCHESI, 1999, p. 101).*

E ao se determinar vontades e perscrutar intimidades, o poder se revela pela reprodução cultural, tão fortemente enraizada na autoridade pedagógica, cuja superação somente poderá ser realizada, pelo caminho da reflexão epistemológica e da etimologia da prática, numa busca democrática da construção identitária cultural que vise a prática da cidadania. Assim, embora a encenação do poder materialize-se por meio de um envolvimento do tipo político-econômico, transformar-se no campo cultural significa desestruturar autoridades pedagógicas meramente reprodutivas, em favor de uma representação multicultural que o ambiente escolar pode promover:

*À administração escolar cabe*



*cuidar da utilização racional dos recursos materiais e conceituais da escola e da coordenação do esforço humano coletivo que a vivifica, em especial do professorado. Não se pode desconsiderar a ambiência epistemológica que envolve a escola: o clima e a cultura, responsáveis pela identidade de cada escola em particular e de todas no seu conjunto. (...) A cultura da escola é uma multicultural, formada pela cultura de vários segmentos, pessoas heterogêneas, em épocas diversificadas. Os professores, enquanto grupo significativo, encontram-se em condições privilegiadas para um movimento de mudança cultural da escola, o que supõe mudanças em sua formação* (BRITO, 1999, p. 138).

Formação reflexiva e gestão democrática com vistas à construção da cidadania, tornaram-se temas recorrentes especialmente no cotidiano da educação. Assim, é imprescindível refletir um pouco sobre estes termos de que tanto se tem falado. Do contrário, tem-se a impressão de que de um momento para o outro, descobre-se a importância do debate democrático na formação educacional dos cidadãos, da

mesma forma como a visão tradicional de história conta que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil.

Mas o contexto em que se insere a busca democrática pelo espaço da cidadania, revela que o processo de participação social permeia a institucionalização de poderes no meio educacional.

E se já é possível falar de um *nova cidadania*<sup>2</sup>, redefinindo a idéia acerca do direito de ter direito, evidenciando a situação dos não-cidadãos enquanto excluídos do âmbito social (MARTINS, 1998), é possível afirmar que a prática democrática pode gerir o cotidiano escolar?

*A construção da cidadania e de uma cultura baseada nos direitos sociais e políticos constitui, hoje, um dos problemas mais cruciais para o processo de democratização do Brasil. Aí estão envolvidas questões não apenas de formação de atores sociais, capazes de criação de esferas públicas e democráticas, como importantes instâncias de mediação nas relações entre Estado e sociedade* (MARTINS, 1998, p. 54).

Entretanto, a mediação de relações entre Estado e sociedade, vistas especialmente por uma visão

---

<sup>2</sup> “O papel da comunidade não é substituir o Estado, libertá-lo de suas atribuições constitucionais, postar-se sob sua tutela, mas se organizar de maneira competente para fazê-lo funcionar. Surge daí a necessidade da cidadania, que vai determinar a qualidade do Estado. É ele que tem atrapalhado o processo histórico de formação da cidadania popular, por meio de políticas sociais desmobilizadoras e controladoras, e sem uma sociedade civil que se reconheça sujeito indispensável ao projeto de emancipação” (MARTINS, 1998, 54).

gramsciana do conhecimento, implica em mudar posturas no cotidiano da educação, emancipar-se de concepções de mundo institucionalizadas, inventar critérios e estratégias com o objetivo de superar o mofo da reprodução cultural. Esta busca por uma nova cidadania encontra sustentação no ambiente escolar na própria elaboração do projeto político pedagógico, perpassando necessariamente pela descentralização<sup>3</sup> (e não apenas desconcentração) de poderes:

*Mas como pensar e atuar na escola pública de que se espera a construção coletiva de um projeto que traduza seus rumos e seus princípios? Primeiramente a escola contemporânea deve priorizar a competência para a autonomia de decisão, para a criatividade, para a responsabilidade coletiva e, principalmente, para o exercício do aprendizado do espaço coletivo, cuja diversidade e cujo multiculturalismo constituem-se em componentes inerentes (...) O caminho da construção de seu projeto pressupõe, portanto, autonomia e espaços de participação reais e não simbólicos, como elementos constitutivos da proposta pedagógica* (RESENDE, 1998, p.41).

Enfim, uma escola democrática prescinde de uma proposta pedagógica coerente e articulada com a prática de um trabalho coletivo, em que as teorias de conhecimento encontrem aplicabilidade já inserida no ambiente escolar, pois conforme SILVA, “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (2002, p. 11).

Do contrário, a instituição que legitima a autoridade pedagógica e a reprodução cultural, irá protagonizar o cotidiano da educação e simbolicamente inculcar uma identidade cultural para um determinado processo de construção de cidadania, e consequentemente gerenciar imposições ao definir-se socialmente, utilizando-se de uma autoridade da linguagem, tão fortemente reproduzida na formação pedagógica que igualmente concebeu-se pelo viés do autoritarismo cultural.

#### REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Petrópolis: Vozes, 1997.

---

<sup>3</sup> “Os processos de descentralização ou centralização estão emoldurados em e dependem das formas históricas de organização do Estado. A descentralização não se dá no vazio, mas num contexto histórico e dentro de uma forma específica e determinada de organização social”(CASASSUS, 1995, p. 101).

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. C. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **A reprodução**: elementos para uma teo-perspectiva multicultural no projeto político do sistema de ensino. Rio de Janeiro: lítico pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; ORTIZ, Renato (Org.); FERNANDES, Florestan (Coord.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Escola: cultura, clima e formação de professores**. In: ALONSO, Myrtez. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GERALDI, Corinta et al.(org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: mercado de letras: ALB, 1998.
- LUCCHESI, Martha Abrahão Saad. O diretor da escola pública, um articulador. In: ALONSO, Myrtez. **O trabalho docente: teoria e prática**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MARTINS, Rosilda Baron. A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.
- NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote/IEE, 1992.
- RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos e identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.