

A DOCÊNCIA E AS POLITICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO

Teaching And The Public Education Policies

La docencia y las políticas públicas de formación

Cênio Back Weyh¹

Hedi Maria Luft²

Walter Frantz³

Resumo: O exercício da docência envolve atividades profissionais que são de difícil enquadramento em limites formais de tempo e lugar. Ocupar-se com educação, dedicar-se à docência, envolve pesquisa, produção de conhecimento, práticas profissionais com algumas características e exigências específicas. Não são atividades que podem ser vendidas como tempo de trabalho, à semelhança de muitas outras profissões ou ocupações, através de contratos de trabalho, que têm como origem o modelo e as relações industriais de trabalho. Nisso reside, certamente, uma diferença prática, isto é, implicam diferenças substanciais em relação a outras funções sociais ou técnicas do mundo do trabalho, voltadas à produção de bens materiais. O trabalho de educação envolve vidas, sujeitos inacabados. Por isso, não pode ser confundido com uma atividade produtora de mercadorias. A pedagogia freireana nos ensina que a esperança de encontrarmos os caminhos e formas mais adequadas caminha à frente dos sujeitos comprometidos na busca de um horizonte em aberto, por isso, uma possibilidade. Essa é a força da utopia que conduz o docente que tem consciência de seu inacabamento, de que está em constante construção de si mesmo, sempre em busca de novos conhecimentos. O sonho por algo melhor passa necessariamente pela esperança e o processo de tensão entre denúncia do presente e o anúncio do que está por vir. A educação é uma atividade social constituidora do processo de humanização. Deste modo é fundamental que as políticas públicas educacionais estejam atentas e atendam as necessidades e perspectivas de formação dos docentes que almejam uma educação solidária, ou seja, mais humana e humanizadora.

Palavras-chave: Políticas públicas. Docência. Educação. Formação. Pedagogia freireana.

INTRODUÇÃO

O texto propõe a reflexão a partir das seguintes indagações: Qual é o lugar da educação e da docência hoje? Qual a sua essência pedagógica, na atualidade? Além de ensinar, de promover a construção de conhecimento, existe ainda algo que seja uma relação pedagógica, na relação professor-aluno? Que políticas públicas educacionais alentam a formação docente neste século XXI? Até que ponto as políticas regulatórias qualificam e formam o sujeito docente? Quais os benefícios para a ação docente dessa tendência de busca desenfreada pelo engorda Lattes, chamado também de produtivista? Considerando as demandas/exigências decorrentes de avaliações de larga escala e o fazer pedagógico docente no chão da escola/sala de aula, quais as alternativas/possibilidades do docente desenvolver um trabalho equilibrado, sem

¹ **Cênio Back Weyh:** doutor em Educação, UNISINOS – Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI- Câmpus de Frederico Westphalen. E-mail: ceniew@santoangelo.uri.br.

² **Hedi Maria Luft:** professora do Departamento Humanidades e Educação da UNIJUÍ - Doutora em Educação pela UNISINOS. E-mail: hedim@terra.com.br.

³ **Walter Frantz:** Doutor em Ciências Educativas: Sociologia, Pedagogia e Ciências Políticas, pela Universidade de Münster, Alemanha. E-mail: wfrantz@unijui.edu.br.

comprometer um ou outro foco? E mais, quais seriam, efetivamente, as contribuições de Freire para uma educação humana e humanizadora neste contexto?

Como vemos, os desafios são inúmeros e complexos, porém não maiores que as esperanças de poder respondê-los com dignidade e altivez. A esperança de encontrar os caminhos e formas adequadas sempre caminha à frente dos sujeitos comprometidos na busca de um horizonte em aberto, por isso, uma possibilidade. Essa é a força da utopia que conduz o docente que tem consciência de seu inacabamento, de que está em construção. O sonho por algo melhor passa necessariamente pela esperança e o processo de tensão entre denúncia do presente e o anúncio do que está por vir.

Segundo Freire (2000, p.121) “uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas repeti-lo ou reproduzi-lo.” A partir desta reflexão, e aliados às demais contribuições de Paulo Freire, há a convicção de que somos capazes de, pelo menos, anunciar a reinvenção das práticas didático-pedagógicas e educativas da escola atual. A estrutura organizacional da escola, da forma como é concebida, muitas vezes, mais cria dificuldades do que viabiliza a formação dos alunos. O currículo inadequado, a avaliação seletiva, produzem índices de abandono e de repetência escolar acima do que se almeja numa sociedade que deseja incluir todos. Dessas constatações nascem enormes desafios.

DOCÊNCIA E ESSÊNCIA PEDAGÓGICA

Certamente, muitas coisas mudaram ou foram superadas, nos espaços formais da educação, através dos tempos e lugares. Sobre educação e docência existem muitas teorias e diferentes concepções, que permitem discussões. Isto é, estabelecem processos sociais de argumentação e debate.

Libâneo (1998, p.22) define a educação como “o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais”. Por sua vez, Marques (1996, p.14) compreende educação e docência como interlocução de saberes, de diálogo, entre os sujeitos envolvidos “não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participem de mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação”. A compreensão destes dois autores traz incorporada a importância da

dinâmica reconstrutiva do discurso e das práticas pedagógicas. A partir desta compreensão de educação encontramos justificativas para as resistências que jovens e adultos desenvolvem a alguns tipos de educação.

Puiggrós (1997) destaca duas características fundamentais que sustentam os discursos pedagógicos e também estão presentes em contextos sociais diversos: a esperança de que a educação tem o poder de mudar a sociedade e por outro, o desenvolvimento de estratégias educativas que limitam o acesso à educação, restringindo os sistemas públicos. Por isso entende que “educar e impedir a educação são atitudes que pugnam entre si e de cuja relação de forças depende, em parte, nosso futuro”. (1997, p. 28). Nisso fica evidente que não há possibilidade de haver ações educativas neutras, despossuídas de intencionalidades. “A forma de vinculação do ser humano com sua educação e com a natureza cobre-se de signos políticos semelhantes”, afirma Puiggrós (1997, p. 28). Na prática, é aí que reside o caráter político da educação.

Libâneo (1998, p.22) ressalta que:

[...] o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito na sociedade.

Para o educador Paulo Freire não existe educação, mas educações, “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” diz Romão (2010, p.133). Por isso a educação freireana é uma práxis dialética, que requer uma profunda relação entre prática e teoria. Nesta perspectiva a prática precede e acaba sendo o princípio fundante da teoria.

O ponto de partida que faz o ser humano buscar a educação é a consciência de sentir-se inacabado. É este estado de inconcluso e incompleto que faz com que cada sujeito queira ser mais, diz Freire (1996, p.64).

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

A partir da concepção dialética da educação freireana é pertinente problematizar as constantes tensões em que se encontram envoltas as práticas pedagógicas educativas. Teria ficado alguma essência pedagógica que pudesse caracterizar a educação e a docência, através dos tempos e das práticas das gerações e que valesse destacar? O que valeria a pena conservar como guia orientadora das práticas educativas, independente do seu tempo e lugar?

Para Boufleuer (1997, p. 89),

[...] da escola esperam-se resultados bem definidos, como a aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o domínio de uma série de conhecimentos classificados como escolares, que permitem ao indivíduo enfrentar a vida em sociedade. [...] Mas o tipo de influência que a escola vai exercer não está definido ao modo de uma “essência universal” do fazer escolar.

A “essência” da escola é histórica e, por isso, depende de decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte. Sua ação sempre pode ser reorientada em termos de prioridade e objetivos. Nos últimos anos percebemos que, para além da escola, as políticas públicas direcionadas a formação docente se intensificaram, no entanto, são insuficientes, por vezes inadequados e acabam em grande parte, ineficientes.

Aparentemente os formuladores de políticas públicas educacionais, assim como os docentes das escolas, almejam as mesmas garantias sociais, isto é, quer garantir a todos a cidadania, a humanidade através dos princípios da educação escolar. Por esses princípios lutam os professores comprometidos deste século, assim como em outros tempos. No entanto, segundo Arroyo (2012), as lutas propiciaram um aumento da consciência dos docentes / educadores e os princípios não são mais, apenas históricos, mas são respostas políticas e, deste modo, o Estado, ao tentar legitimar estratégias de poder para as novas ou velhas pressões por direitos, quer manter o controle, o que gera tensões, pois os embates se deslocam de análises de resultados para análise de legitimidade dos princípios. Questões trazidas pelos professores para análise revelam que muitas políticas de formação têm ignorado os mestres, vendo-os apenas como destinatários.

Importa, portanto, reconhecer que não bastam políticas públicas de formação, é preciso muito mais, é indispensável que sejam legitimadas em seus princípios e, segundo Freire (2000, p.50), “rigorosamente, a importância de nossas tarefas tem que ver com a seriedade com que levamos a cabo, com o respeito que temos ao executá-las, com a lealdade ao sonho que elas encarnam”.

A função do professor é indizível, no entanto, mesmo que não caiba nos vocábulos de uma língua, a diferença que o professor produz e constrói na vida de uma pessoa é indescritível. Educar é de um valor imensurável. É tentar extrapolar as fronteiras da desumanização. Para Arroyo (2000), nosso ofício na educação básica é plural. Ao aprendermos os conhecimentos e significados da cultura, da infância e adolescência, aprendemos a ser capazes de tratar com os sentimentos, símbolos, rituais e linguagens, com o movimento do corpo, com os espaços e tempos, com os registros e modos de pensar, com formas diversas de relações interpessoais e sociais, com lógicas, leis, com o permanente e o diverso. Todas essas dimensões são conteúdos legítimos do direito à educação básica.

A docência é um campo que nunca se esgota e, por isso mesmo, inexpressável. É prática, é desafio, é a vida em plena provação o tempo todo, todo o tempo. No espaço da

escola, o trabalho concentra atribuições de difícil descrição porque, diferentemente do trabalho industrial, comercial, a

[...] nossa docência é mais do que docência, porque escola é mais do que escola, os conteúdos educativos são mais do que matérias. Eles, a escola e nossa docência, existem em uma cultura, em uns significados sociais e culturais, em uma trama de interesses, de valores e lógicas. Essa trama é materializada no cotidiano escolar. É aprendida pelas crianças, adolescentes e jovens nas longas horas de vivência do cotidiano escolar. São as grandes lições que enfrentarão o mercado, o poder, a sobrevivência, a participação ou exclusão. Com essas ferramentas, mas não apenas com elas, enfrentarão a diversidade de sua condição de gênero, raça e classe. (ARROYO, 2000, p.186).

Assim, a educação escolar requer uma prática pedagógica marcada pela dimensão humana e social. O processo de aprender/ensinar e ensinar/aprender se elabora, se produz, se faz entre homens na convivência social e a qualidade de sua prática é uma propriedade que se constitui através da sua organização pedagógica.

UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS ESCOLARES E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Na área da educação vivemos uma situação com múltiplos sentimentos e diferentes posicionamentos, frente às políticas educacionais, com intenções e práticas, muitas vezes, contraditórias entre si⁴. Pela *essência etimológica* do termo (e+ducere = conduzir para fora) se pode ver que a educação é política e a ela é dado, por isso, em tempos e lugares diferentes, conteúdos políticos diferentes, isto é, através dela se expressa o tipo de sociedade que se quer. Sabe-se que a educação não é um espaço neutro. Por isso, os espaços das práticas de educação também estão impregnados pelo jogo de poder que se realiza nas diferentes concepções de sociedade. Os dados estatísticos, seja do processo de aprendizagem em si ou da valorização do trabalho docente, também expressam essas concepções e esse jogo de poder, certamente. Os dados também não são isentos de intencionalidades, pois fazem parte do processo, isto é, nele são produzidos.

Os dados estatísticos atuais indicam conquistas, mas a mesma realidade que expressam revela situações e dados que preocupam. Basta analisar os exames nacionais ou voltar a nossa atenção para aspectos que se relacionam com as condições de trabalho em muitas escolas. Existem avanços e melhorias, mas também muitos problemas

⁴ FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em; <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

persistem. Fala-se muito sobre a importância da educação, mas, especialmente, por parte dos profissionais da educação, vive-se certo *desencanto*, relacionado às condições objetivas de trabalho ou de sua valorização. Seria isso apenas resultado das condições materiais de sustentabilidade da educação em si ou será produto de concepções e políticas também?

Juremir Machado da Silva (2007, p.4), em sua coluna no Jornal Correio do Povo, ao comentar o “estado de greve” do magistério, escreve:

Difícilmente se encontrará categoria mais maltratada historicamente que a dos professores do ensino público fundamental e médio. Talvez esse seja o maior paradoxo da sociedade brasileira [...] homens e mulheres responsáveis pela formação dos cidadãos do futuro vivem condenados a salários miseráveis e a condições de trabalho no limite do deplorável. [...] Os governantes aplicam sempre o mesmo discurso que mescla incompetência, impotência e hipocrisia: o Estado não tem recursos para pagar os seus docentes. Esse pragmatismo de ocasião encobre uma verdade que ultrapassa todos os governos: a sociedade não parece muito interessada em colocar o ensino público básico como prioridade.

Certamente, existe uma relação entre as prioridades de governo e os interesses da “sociedade” e as condições de trabalho e a valorização / desvalorização do trabalho de quem se ocupa da educação escolar. Essa situação se reflete, há décadas, junto à categoria do magistério público de ensino fundamental e médio. O desencanto com a profissão pode ser, facilmente, constatado junto aos profissionais da educação. Uma das provas disso está no próprio esforço que o Ministério da Educação vem procurando implementar através de políticas especiais de incentivo na formação de professores³.

As práticas pedagógicas escolares trazem consigo um fato incontestável: elas marcam a vida das pessoas. Desse modo, que tipo de concepções, saberes, produzem os professores que atuam na escola, com que saberes lidam e como articulam esses saberes com os saberes não legitimados dos alunos? Entendemos que para refletir sobre essa questão há três lições a aprender. A primeira delas é superar a compreensão de que formação escolar é educação prescrita, regulada, gradeada. Os três momentos da aula - intervenção, encaminhamentos e sistematização⁵ exigem uma mobilização construtiva de propostas criativas que desafiem os alunos e professores a reorientar o currículo, constituindo a identidade que desejam dar ao seu processo ensino-aprendizagem. Não se trata de entreter-se com troca de práticas miúdas, nem abandono do saber socialmente acumulado, mas sim de fazer do currículo um texto provisório, sempre reescrito no

⁵ Segundo Madalena Freire (2001) Uma aula é qualquer encontro educativo sendo de grande responsabilidade, pois toda aula é nova e única, e o que é único, não se repete e não volta. Desta forma, esses três momentos são indispensáveis.

contexto da dinâmica social e cultural, privilegiando saberes, vivências e valores (ARROYO, 2000).

A segunda lição a ser aprendida é consequência da anterior, ou seja, uma vez compreendendo o currículo como texto provisório, a atitude interdisciplinar⁶ na abordagem do conhecimento torna-se viável. Por quê? Porque nenhuma área do conhecimento se esgota em si mesma. As Diretrizes Curriculares Nacionais do ensino médio⁷ destacam, como um dos princípios norteadores do currículo, a interdisciplinaridade. No seu artigo 6º estabelece: “Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio.” A interdisciplinaridade entendida

[...] nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos. (Art. 8º., inciso I, da Lei 9394/96).

Para além das questões legais, os professores já vêm percebendo que a dimensão interdisciplinar é uma forma de inovar a abordagem dos conhecimentos coletivamente planejados.

A terceira lição a aprender é a de planejar coletivamente. Quando professores se propõem a refletir sobre sua especificidade, necessariamente se defrontam com a especificidade das outras áreas do saber. Dão-se conta que o currículo a partir das práticas, das vivências e dos valores é mais exigente do que a possibilidade que a sua abordagem disciplinar pode oferecer. O cotidiano vem carregado de exigências que não podem ser previstas em um texto curricular, pois a escola é uma experiência humana plural, onde:

[...] os mestres têm de dar conta de pessoas, que não estão unicamente em permanente estado de relação com os conteúdos do currículo, com suas mudanças, mas que se relacionam, convivem entre iguais e diversos, sentem, fantasiam, valorizam, dançam, se expressam na totalidade de sua condição humana. (ARROYO, 2000, p. 23).

Ademais, há algo mais a considerar na formação dos professores, que diz respeito à percepção e a valorização dos saberes da cultura popular. Para Miguel Arroyo (2000, p.08), “Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação

⁶ Atitude interdisciplinar, segundo Fazenda (1993, p.18), “é a ousadia de busca, de pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar”.

⁷ Resolução CNE/CEB n. 3/1998 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

humana, da construção e apreensão da cultura e do conhecimento: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais”.

Por tanto, é tarefa de todo professor saber que, na convivência e na aprendizagem de alunos, esses elementos se constituem obrigatoriedade. A base da docência é, efetivamente, a mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência, o ser professor, isto é, ocupar-se de educação, fazer pesquisa, produzir conhecimento, não são atividades que podem ser vendidas como tempo de trabalho, à semelhança de muitas outras profissões ou ocupações, através de contratos de trabalho que têm em sua origem o modelo e as relações industriais de trabalho. São atividades que fazem uma diferença substancial em relação a função de professor, dedicados à docência e pesquisa, e outras funções sociais do mundo do trabalho, dedicadas à produção de riquezas materiais. O trabalho de educação é essencialmente com vidas, com sujeitos inacabados, e por isso, não pode ser confundido com uma mercadoria.

A pedagogia freireana nos ensina que a esperança de encontrarmos os caminhos e formas mais adequadas caminha à frente dos sujeitos comprometidos na busca de um horizonte em aberto, por isso, uma possibilidade. Essa é a força da utopia que conduz o docente que tem consciência de seu inacabamento, de que está em constante construção. O sonho por algo melhor passa necessariamente pela esperança e o processo de tensão entre *denúncia* do presente e o *anúncio* do que está por vir. A educação é uma atividade social constituidora do processo de humanização. Deste modo é fundamental que as políticas públicas educacionais estejam atentas e atendam as necessidades e perspectivas de formação dos docentes que almejam uma educação solidária, ou seja, mais humana e humanizadora.

A “essência” da escola é histórica e, por isso, depende de decisões dos próprios sujeitos que dela fazem parte. Sua ação sempre pode ser reorientada em termos de prioridade e objetivos, pois os interesses sociais em conflito transparecem no fenômeno educativo.

As políticas públicas de formação docente no contexto brasileiro atual estão voltadas para a formação continuada, concebendo que o fundamental é a ressignificação das práticas educativas. Este novo ponto de partida no processo formativo nos traz a convicção de que somos capazes de pelo menos anunciar a reinvenção das práticas didático-pedagógicas e educativas da escola atual

Numa sociedade que ainda não aprendeu a distribuir de forma justa a riqueza produzida torna-se imperativo e fundamental que o docente permita envolver-se na luta por uma educação para a justiça social; por uma cidadania multicultural e cosmopolita; pela construção de uma educação democrática radical; por um modelo de conhecimento transversal, transdisciplinar e conectivo, ideias defendidos por Torres (2008, p.48-52). Nisso reside à razão, o sentido e o horizonte do processo pedagógico educativo popular freireano, a essência de toda pedagogia progressista.

Abstract: The teaching activities cannot be included in formal limits of time and space. Certainly, it involves a practical difference for the professional exercise of teaching. Being a teacher, in other words: to be occupied with education, to make research, to produce knowledge, are not activities that can be sold as time of labor, like many other professions and occupations, with job contracts derived from the model and industrial relations of work. Activities that make a substantial difference between the teacher's role of teaching and researching and other social roles of the employment world, dedicated to the production of material riches. The work of education is essentially with lives, with unfinished subjects and, therefore, it cannot be mistaken with some commodity. The Freirian pedagogy teaches us that the hope of finding the best ways and avenues walks ahead of the subjects committed in the search of an open horizon, therefore, a possibility. This is the force of the dream that guides the education professional aware of its unfinishedness, aware that it is in a constant construction process. The dream for something better crosses, necessarily, for the hope and the tension between the *complaint* about the present and the announcement of what is yet to come. Education is a social activity of the humanization process. Thereby it is essential that the public educational policies be aware and answer the needs and perspectives of the teaching formation that aims an interdependent education, in other words, more human and humanizing.

Key-words:

Public Policies. Teaching. Basic Education. Formation. Freirian Pedagogy.

Resumen: El ejercicio de la docencia involucra actividades profesionales que son de difícil encuadramiento en límites formales de tiempo y lugar. Ocuparse con educación, dedicarse a la docencia, involucra investigación, producción de conocimiento, prácticas profesionales con algunas características y exigencias específicas. No son actividades que pueden ser vendidas como tiempo de trabajo, a ejemplo de muchas otras profesiones u ocupaciones, a través de contratos laborales, que tienen como origen el modelo y las relaciones industriales de trabajo. En ello reside, seguramente, una distinción práctica, es decir, implican diferencias sustanciales con relación a otras funciones sociales o técnicas del mundo del trabajo, vueltas a la producción de bienes materiales. El trabajo de educación involucra vidas, sujetos inacabados. Por eso, no podrá ser confundido con una actividad productora de mercancías. La pedagogía freireana nos enseña que la esperanza de que encontremos los caminos y formas más adecuadas camina frente a los sujetos comprometidos en la búsqueda de un horizonte abierto, de ahí, una posibilidad. Esa es la fuerza de la utopía que conduce al docente que tiene consciencia de su inacabado, de que está en constante construcción de si mismo, siempre en busca de nuevos conocimientos. El sueño por algo mejor pasa necesariamente por la esperanza y el proceso de tensión entre denuncia del presente y el anuncio de lo que está por venir. La educación es una actividad social constituidora del proceso de humanización. De este modo es fundamental que las políticas públicas educacionales estén atentas y que atiendan a las necesidades y perspectivas de formación de los docentes que anhelan una educación solidaria, es decir, más humana y humanizadora.

Palabras-clave: Políticas públicas. Docencia. Educación. Formación. Pedagogía freireana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí: UNIJUI, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M.; RAMOS, M. (orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, M. O. **Educação/interlocução, aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: UNIJUI, 1996.

PUIGGRÓS, A. **Voltar a educar: a educação latino-americana no final do século XX**. Tradução de Artur Luiz Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Secretaria da Educação. Porto Alegre. Outubro/Novembro de 2011. Disponível <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> Acessado em 30 de abril de 2014.

ROMÃO, J. E. Educação. In **Dicionário Paulo Freire**. D. R. STRECK, E. Redin, Jaime J. Zitkoski (org.); - 2ª ed., rev. amp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, J. M. da. Magistério em ‘estado de greve’. In: **Correio do Povo**, 07/08/2007, p. 4.

TORRES, C. A. Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire. In **Reinventando Paulo Freire no Século 21**. Carlos Alberto Torres.[et al.,]. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.