

SUBSÍDIOS À REFLEXÃO: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR INFANTIL EM QUESTIONAMENTO

Glauci Kuhn Pletsch¹

RESUMO: Este estudo tem por objetivo focalizar a formação dos profissionais da educação infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, gerada pela Constituição Federal de 1988, promulgada em dezembro de 1996, coloca a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. A formação dos professores de Educação Infantil para o atendimento adequado à faixa etária atendida neste segmento passa a ser uma das preocupações mais abrangentes dos pesquisadores da área. Buscou-se examinar – por meio de cartas, entrevistas e observações – a trajetória de 32 professores da educação infantil, atuantes em escolas infantis da rede privada e pública de Sorocaba, com análises críticas das suas concepções e atuações. As considerações finais apontam a necessidade de priorizar um trabalho permanente de qualificação dos educadores infantis que tome as práticas cotidianas como referência, favorecendo a reflexão sobre o fazer pedagógico e estimulando a busca e o compromisso pela autoformação.

PALAVRAS-CHAVE: educação infantil, formação de professores, profissional reflexivo, prática pedagógica.

ABSTRACT: This study objective is focus on vocational training of childish education. The Directive Law and Education National Basis created for Federal Constitution of 1988, promulgated on December 1996, has put the Childish Education as the first stage of Basic Education. The formation of Childish Education's teachers for the right deal to the age group attended in this segment becomes one of the wide-ranging worries of the area's researchers. Attempted to examine – by letters, interview and observations – the trajectory of 32 childish education's teachers, acting in private and public children's school in Sorocaba, with critical analyzes of their conceptions and

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba. Professora da Universidade de Sorocaba.

performances. The final considerations shows the necessity to priority a permanent work of qualification of children's teachers who take the quotidian practice as reference, supporting the reflection about doing educational and stimulating the search and the commitments for self-formation.

KEY-WORDS: childish education, teachers qualification, reflexive professional, educational practice.

Omelete de amoras

Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: æ Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. æ Então o cozinheiro disse: æ Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater os ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agrada ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. (Benjamin, 1987, p. 219-220)

O TEXTO de Walter Benjamin desperta em mim, sempre que o leio, o desejo de buscar novas formas de aprender, pois me convida a fugir das verdades absolutas e me desafia a enfrentar com menos medo o mundo das incertezas.

Por que, então, resolvi inseri-lo neste trabalho em que procuro enfocar a formação dos profissionais da educação infantil? Porque em educação temos falado muito na busca de uma pluralidade de caminhos, mas na realidade, nos apegamos a cada tempo a um único que nos traria, segundo as nossas expectativas, os resultados mágicos com que sonhávamos. Tudo o mais chamamos de velho, obsoleto e tradicional.

Acontece assim no modo de implementação das diretrizes para a educação brasileira, porque parece que as mesmas não procuram partir das inquietações dos professores ou provocar situações para repensar as experiências já existentes, principalmente daqueles efetivamente envolvidos na tarefa de educar. Parece que já trazem sempre as estruturas prontas para conduzir a prática.

Acontece assim na forma como as recebemos, como um modelo a ser seguido, um modo instrumental de trabalho que nos parece o melhor, o mais novo e o mais moderno, que não precisa ser questionado ou modificado.

Quando partimos de um referencial curricular único, pressupomos então um conceito uniformizador de criança, de professor, de escola, de educação e de sociedade.

É nisto que investimos. Desde os cursos de formação, trabalhamos com uma concepção idealizada da criança, que não a contempla com a diversidade cultural, étnica e social, onde ela é pobre, rica, branca, negra, indígena, estrangeira, brasileira ou portadora de necessidades especiais.

Temos insistido em estabelecer normas homogêneas para a orientação de uma prática docente, que considere a criança como um ser biológico, a percorrer etapas etariamente definidas. As vezes a enquadrámos como aluna mesmo aos três meses de idade! Falamos daquela criança abstrata, com aspectos de desenvolvimento e aprendizagem que seguem estágios definidos, de preferência bem compartimentados nos domínios cognitivo, motor, social e afetivo.

Acabamos dando a entender que a tarefa pedagógica consiste mesmo é na inculcação de regras e na transmissão de modelos, perdendo-se a dimensão das múltiplas possibilidades da criança que tem formas próprias de expressão, socialização e interpretação.

O professor¹² sai do curso de formação pensando que tem nas mãos uma criança abstrata, aquela identificada por Frabboni (1998, p. 67), como “padronizada, que segue clichês, homogeneizada, um ser metafísico, sem rosto, que aparece nas mensagens publicitárias e na pedagogia das revistas especializadas”.

E desse professor, o que desejamos?

Há décadas vem se discutindo em congressos, seminários, cursos e artigos qual seria a sua formação ideal ou necessária, o que deixa evidente a insatisfação que existe em relação ao trabalho que vem sendo desenvolvido. Fala-se da necessidade da integração teoria e prática, da interdisciplinaridade, mas na realidade as propostas parecem contemplar sempre um tipo padrão de professor, do qual se desenha o perfil profissional e para o qual, unanimemente, se identificam competências cognitivas e docentes a serem desenvolvidas desde os cursos formadores. As expectativas aumentam e se tornam complexas. A respeito do professor, Esteve, em uma de suas sínteses sobre o tema, considera que:

Eespera-se que este(a), além do domínio do conteúdo que leciona e das estratégias relacionadas ao ato pedagógico – saiba conduzir uma aula, como facilitador(a) e

² Neste trabalho, por uma questão de simplificação, as palavras com variação de gênero (por exemplo professor e professora) foram utilizadas na forma masculina. Em alguns momentos foi utilizada a feminina tendo em vista que as mulheres são a imensa maioria das docentes na Educação Infantil.

dinamizador(a) da aprendizagem, explorar dinâmicas de grupo, garantir a disciplina, avaliar etc. – exige-se também dele(a) que seja animador(a), pedagogo(a) eficaz, e desempenhe funções que vão além do ensino: cuidar do equilíbrio emocional, afetivo e psicológico dos estudantes, da integração social, da higiene pessoal, da educação sexual etc. (Esteve, 1995, p. 93-94)

Preocupado com este aspecto, Huberman (1992) diz que se torna muito difícil estudar o ciclo de vida profissional pretendendo extrair dele perfis-tipo, seqüências, fases ou determinantes de um desfecho feliz ou infeliz, sendo particularmente arriscado integrar num mesmo grupo pessoas que parecem partilhar traços em comum, mas cujos antecedentes ou meios sociais são diferentes.

Por outro lado, o perfil profissional mais especificamente na educação infantil, tem ficado circunscrito ao professor.

E os nossos especialistas que não têm formação específica na área? Parece que não temos caminhado muito no sentido de superar essa lacuna e também eles acabam sendo executores de normas...

É preciso lembrar ainda que pela inclusão das creches no sistema educacional, hoje temos muitos agentes incorporados ao cotidiano de nossas instituições, os chamados monitores, crecheiros, serventes, recreacionistas e berçaristas. Não é difícil perceber as deficiências e lacunas. No plano de indicação de textos e documentos que subsidiem a construção de propostas pedagógicas para essa área vale destacar os trabalhos de Regina de Assis. Um de seus pareceres determina que o pessoal de apoio, como serventes e berçaristas tenha pelo menos o ensino fundamental, diferentemente do que ocorre hoje, quando os números mostram que 40% das pessoas que trabalham como educadores em creches são leigas, semi-analfabetas. Ela argumenta... “Quem lida com crianças pequenas, que não falam, não andam, nem têm como se defender, precisa saber ler a bula de um remédio ou a receita de um alimento que deve ser preparado”. (Assis, 1998, p. 9)

Por sua vez, na educação infantil, postula-se o recurso a uma metodologia plural na forma de fazer escola no dia-a-dia. Mas, na crítica de Frabboni (1998, p. 75), não é o que ocorre, pois “pretende-se dar respostas exaustivas e absolutas, através das práticas extraídas de maneira literal das teorias da aprendizagem, prisioneiras dentro de jaulas epistemológicas”.

Jaulas que acabam encarcerando as crianças aos modelos didáticos aplicados sem levar em conta as suas necessidades concretas e o contexto social. Jaulas que cada vez mais cedo vão reprimindo as crianças no seu movimento, aprisionando-lhes a escrita em nome de liçõeszinhas supostamente necessárias ao seu desenvolvimento cognitivo, como os exercícios de cópia ou de cobrir pontilhados, legitimados como conteúdos escolares.

Na escola infantil, as propostas para as crianças menores ainda se subordinam ao que é pensado para as maiores, do ensino fundamental. A escola infantil também é pensada abstratamente, descolada da sociedade, da história, da cultura, tendo somente em vista o nível subsequente. É claro que este segmento deve considerar a articulação com o ensino fundamental, mas não como subordinado ao mesmo. Deve tomar como ponto de referência a criança, procurando pensar numa proposta educacional que a

leve a conhecer e interagir com a sua realidade e apropriar-se dos valores próprios de seu tempo e lugar.

As mesmas *jaulas* na educação infantil tolhem os nossos profissionais quando lhes impõem modelos de planejamento, cronogramas, semanários, apostilas e relatórios ou os *induzem a uma única interpretação dos textos utilizados para reflexão*. Ou mesmo quando os apressam a substituir uma teoria por outra.

Os saberes teóricos – embora muito necessários – não serão suficientes para formar o discernimento do educador que não está habituado a orientar a ação pedagógica para crianças diferentes e com necessidades diversificadas. Nem tampouco serão suficientes para alicerçar nele a compreensão de um conceito de infância ou adequá-lo a demandas diferenciadas e a uma educação infantil arrendatária de um novo tempo. Hoje não é mais possível aplicar o que os professores tentavam fornecer nos cursos de formação inicial: uma *bula pedagógica* capaz de sanar cada caso concreto do cotidiano escolar.

Por alguns anos, como docente das disciplinas pedagógicas nas Habilitações Específicas de Magistério (HEM), também me empenhei em oferecer modelos práticos. Por isso, o interesse em desenvolver *um estudo sobre a formação de professores da educação infantil na medida em que o situe a partir da própria trajetória profissional*. Minha carreira, iniciada em 1966, se estende por cerca de 37 anos. Fui professora de classes da pré-escola e de 1ª a 4ª séries e coordenadora pedagógica de uma escola particular especialmente no segmento da educação infantil por 20 anos. Venho trabalhando desde o ano de 2000 como docente nos cursos de formação de professores da Universidade de Sorocaba, UNISO e do Normal Superior do Instituto Superior de Educação Uirapuru, ISEU.

Este trabalho é então concebido como resultado de questionamentos surgidos a partir do contato próximo que mantenho com os cursos de formação e com os docentes já atuantes nas redes de ensino, muitos deles, meus ex-alunos.

Com ele, gostaria de registrar meu otimismo e minhas utopias em relação às crianças pequenas.

Otimismo, porque vejo os professores da educação infantil bastante empenhados em estabelecer uma relação de troca e de reciprocidade. Parecem ter interesse em avaliar a sua prática, e motivação e satisfação pessoal com os resultados. Investem no bom relacionamento e num ambiente de trabalho de envolvimento e compromisso que é ao mesmo tempo leve, divertido e afetivo.

Utopias, porque penso que temos o direito e o dever de pensar numa sociedade qualitativamente superior, que inclua uma educação infantil não como assistencialismo ou como exclusão, mas como solidariedade, cidadania e respeito aos direitos da criança. Para tanto, é necessário que os professores estejam preparados para enfrentar os problemas sociais e pedagógicos que os desafiam nas escolas.

Daí decorrem as minhas inquietações, pois quando *se investiga a ação pedagógica, percebe-se que os docentes, de um modo geral, não têm consciência da teoria que embasa a sua prática. Percebe-se o quanto acabam utilizando estereótipos racionalizados de paradigmas teóricos para reproduzir modelos de ação não consistentes e que*

não condizem com a realidade. A teoria, para esses professores, nem sempre é a iluminação de uma prática que se efetiva no dia-a-dia.

Este não é um processo tranquilo e linear: ele se dá desordenadamente, repleto de contradições, conflitos, encontros, desencontros e insegurança. Além do que, não existe um caminho. Bastante importante é a reflexão sobre as dificuldades e a necessidade de um trabalho permanente para a ação.

Com Benjamin, somos convidados a ter a coragem de sair das receitas, já detalhadas antes de serem feitas, para irmos ao encontro das surpresas, onde o que vale é a busca permanente e obstinada sobre como melhor atuar pedagogicamente no sentido de que aconteça em plenitude o processo de ensinar e aprender.

Pareceu-me muito oportuna a opção de investigar como a prática, os valores e as concepções dos professores da escola infantil vão se delineando ao longo de seu percurso como docentes tanto na rede particular como pública, num momento de grandes modificações nas políticas públicas, referentes a esse segmento.

A análise buscou compreender os fatores que podem contribuir para a autoformação dos que se encontram no exercício da profissão e em que medida esta prática se inicia e se estrutura nos cursos de magistério.

Procurei estar problematizando algumas questões sempre presentes na formação docente, notadamente a questão da *relação teoria-prática* que tanto preocupa os agentes envolvidos com o magistério, e a do *currículo dos cursos de formadores*, principalmente quanto ao conjunto de práticas que o integram. Indagar também em que medida os professores, especialmente os que trabalham com crianças dos 0 aos 6 anos, *conseguem refletir criticamente, colocando em questão os princípios e os conceitos que originaram determinada prática.*

Ensejei também, ao escolher meus ex-alunos, estar fazendo eu mesma uma análise crítica do meu trabalho, da minha contribuição nestes anos de magistério. Concordo com Severino, quando afirma que “nunca poderemos dar solução para toda a problemática do magistério, no entanto, será a partir da nossa contribuição individual, que será sempre única e pessoal, que poderemos estar concretamente atuando na direção de uma nova consciência social”. (1986, p. 14-15)

Muitos desses ex-alunos, hoje atuantes na vida profissional, têm se destacado ocupando posições de liderança em nosso sistema educacional ou participado de projetos inovadores. Os que optaram por permanecer em sala de aula, buscam desenvolver uma prática pedagógica diferenciada. Todos têm em comum o contexto histórico em que vivem e a própria realidade de Sorocaba, com suas peculiaridades culturais, sociais e políticas.

Iniciei escolhendo-os, dentre o universo de ex-alunos dos cursos de formação. Procurei diversificá-los quanto a idade, tempo de experiência profissional e tipos de escola e percebi desde o início uma razoável homogeneidade quanto à origem sócio-econômica. Para alcançar uma compreensão mais profunda das questões que lhes propus e uma interpretação realmente crítica foi necessário utilizar diferentes instrumentos: *optei por cartas, entrevistas e observações em sala de aula.*

O trabalho incidu sobre dados relativos à pessoa do professor e dados relativos às suas concepções sobre a profissão, expressos na forma de expectativas e frustrações procurando buscar o tipo de re-elaboração que ele faz da sua experiência. Até que ponto, por exemplo, a idade e o tempo de serviço alteram essas concepções, bem como o seu passado de aluno na formação inicial e a preocupação com a autoformação. O trabalho desenvolvido é apresentado em três partes e busco interpretar as práticas docentes que podem ser um dos caminhos para a formação de um profissional mais reflexivo.

Na *primeira parte* – comecei fazendo uma abordagem sobre a história da infância e dos possíveis fatores para o seu desaparecimento e reencontro. Segue-se uma análise da evolução da educação infantil até o seu período mais recente, com a LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Na *segunda parte* – trabalhei com a suposição de que é na *ausência da reflexão* que os professores tendem a dicotomizar a teoria da prática. Alguns teóricos auxiliaram na análise do professor reflexivo. Aquele professor que busca, na possibilidade de uma apropriação teórica e crítica da própria prática recuperar a unidade sujeito e objeto, processo e produto, profissional e pessoa, ensinante e aprendente, cognitivo e afetivo. Aquele professor que, na análise de Morin (2011a., 2001b), visualize que qualquer reforma do ensino deverá trazer consigo uma reforma de pensamento e que perceba a necessidade de situar a importância da visão transdisciplinar da educação diante dos desafios deste século. Que fuja da superficialidade, que esteja se submetendo a um processo avaliativo interno permanente e que lute pela construção de uma sociedade mais justa, solidária e multicultural na análise de Boaventura Santos (1998, 2000).

Na *terceira parte* – busquei confrontar a teoria com a prática da sala de aula. Procurei analisar os diversos trajetos dos docentes fazendo uma leitura de seus cotidianos e de seus pontos de vista diferentes visando romper com a histórica segmentação da formação inicial e continuada, da teoria e da prática e *visando contribuir de alguma maneira para melhor formação dos professores deste segmento*.

As análises das *Considerações Finais* não são conclusivas: espelham um momento observado de percursos profissionais inacabados e um trabalho de reflexão que deve ser continuado.

Como *Anexos* foram incluídas as trinta e duas cartas respondidas, três entrevistas com professores e registros de observações de aulas da escola infantil.

A forma de cartas se constituiu no momento mais forte dentre as minhas opções metodológicas, uma vez que tanto eu, quanto o meu interlocutor poderíamos usufruir da organização que a escrita favorece.

Foi novamente pensando em Benjamin, que optei pela correspondência, pois ela possibilita o diálogo entre as pessoas, possibilita importar-se com outro, o que segundo ele, “está se perdendo. Se antes, entre seres humanos em diálogo, a consideração pelo parceiro era natural, ela é agora substituída pela pergunta sobre o preço de seus sapatos ou de seu guarda-chuva” (Benjamin 1987, p. 23).

Mais uma razão para, valendo-me da carta, reafirmar a idéia de que o processo de formação acontece na interação, no compartilhar dos nossos estudos e trabalhos e sempre provoca reflexão.

Sorocaba, maio, 2002

Querido (a)

Para mim é motivo de alegria e orgulho estar aqui escrevendo para você. Rever o aluno, agora professor, me emociona bastante.

Foi com você que vivi os primeiros desafios e aprendi o caminho de refletir sobre a minha prática cotidiana, planejar a minha ação, aprofundar o meu estudo teórico e me comprometer com a educação. Vivi também os meus primeiros exemplos de afeto, razão, força e ansiedade...

Você e seus colegas me ensinaram que a firmeza e a delicadeza são perfeitamente compatíveis e me deixaram marcas quando me enriqueceram com os seus questionamentos (quantos me tiraram o sono!), com as suas dúvidas e com a partilha da minha história profissional.

Com vocês pude exercitar em primeira mão as trocas nas salas de aula (e foram tantas!), a difícil e rica convivência das diferenças, dos conflitos, das crises e da construção deste vínculo, tão forte, que permanece.

Foi com vocês que fui aprendendo a buscar coragem e subsídios para crescer (por isso estou aqui, no Mestrado!).

Aproveitando a “carona” de Paulo Freire, quando diz que aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador, gostaria da sua participação preciosa contando um pouco sobre o seu caminho com os seus alunos da Educação Infantil (caminho esse, quem sabe, gestado lá nas nossas aulas de Magistério?!), o seu cotidiano e principalmente o seu próprio processo de reflexão que é singular.

Gostaria então de refletir com você sobre a educação das crianças e a educação do educador:

- *Você se sente valorizado como professor de educação infantil?*
- *Como tem sido a sua formação? Que pessoas, estratégias e ações têm interagido nesse processo?*
- *Você se sente solitário? Pode emitir julgamentos e tomar decisões? Você se lembra de ter burlado alguma rotina ou norma? Por que o fez?*
- *Gostaria ainda que me falasse de algumas lembranças do curso Normal/Magistério (as boas e as más...) Que importância teve o estágio para você? Na sua opinião, o que é fundamental na formação? O que falta nos cursos?*
- *Se puder, fale um pouco dos seus “alicerces” teóricos (Piaget? Vygotsky? Freinet? Ausubel? Montessori? Wallon? Makarenko?) e das tantas leituras de outros autores (quem sabe Hernández? Coll? Zabala? Perrenoud? Nóvoa? Paulo Freire? Sonia Kramer? Rubem Alves? Isabel Alarcão? Donald Schön? Morin? Boaventura? Madalena Freire? Miguel Zabalza? Kuhlmann Jr.?) E outros?*
- *Na sua opinião, a escola de educação infantil tem sido eficiente no cumprimento do seu papel?*
- *Os professores de educação infantil têm conseguido trabalhar juntos, interdisciplinarmente? Isso ocorre em forma de Projetos?*
- *Você consegue aproximar da realidade o que está nos currículos? Como favorece as modalidades de expressão (desenho, música, teatro, etc.)?*

- *Existem reuniões pedagógicas? Só para constar ou... ?*
- *Você tem utilizado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil?*
- *No local onde você trabalha, existe um acompanhamento efetivo da reflexão sobre a prática cotidiana do professor?*

Quero que saiba que atribuo muito significado à resposta desta carta, porque acredito que escrever sobre a própria prática pode auxiliar a reconstruir os conhecimentos junto com os alunos e proporcionar condições para o ato de refletir, uma vez que observamos melhor nossas ações, não é mesmo?

E o que desejo ao "vê-lo" por trás de sua proposta de trabalho, com suas dúvidas, buscas profissionais e experiências é "provocar" as suas reflexões para depois colocá-las a serviço de outros educadores...

Tantas coisas eu queria lhe falar ainda, nesse esforço de abranger todas as idéias que considero importantes para promover a discussão, a exposição, o encontro e a troca... Mas esta carta já está muito grande.

Aguardo, ansiosa, a sua resposta.

Beijos!

Glaucí

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras escolhidas, 2).
- ESTEVE, José. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 93-94.
- FRABONI, Franco. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica. In: ZABALZA, Miguel. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 25-75.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1992. p. 54.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SANTOS, Boaventura de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, Porto, Portugal, v. 2, n. 2, p. 64, 1998.
- _____. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2000.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

