

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO, FORMAÇÃO DOCENTE E A GESTÃO ESCOLAR**

**Eduardo Augusto Moscon Oliveira<sup>1</sup>**

Universidade Federal do Espírito Santo/UFES  
eduardomoscon@hotmail.com

**Josilene Erlacher Werneck Machado Falk<sup>2</sup>**

Instituto Federal do Espírito Santo/IFES  
josivida@hotmail.com

**Michele Pires Carvalho<sup>3</sup>**

Instituto Federal do Espírito Santo/IFES  
michelepires.c@hotmail.com

**Emerson Nunes da Costa Gonçalves<sup>4</sup>**

Instituto Federal do Espírito Santo/IFES  
mesonbio@gmail.com

**Resumo:** Discute a formação de professores, no contexto da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM 1999) e as mediações presentes em sua elaboração, relacionando com o PCN+ de 2002. Tendo como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica, entende que o PCN+ intensifica a importância da formação de professores, porém ainda sem a participação dos professores neste debate. A construção do currículo na escola por meio do Projeto Político Pedagógico como ação que se propõe pensar a escola a partir de múltiplas vozes, mediadas pela vivência democrática e coletiva, é um dos caminhos para uma apropriação crítica dos PCN's.

**Palavras chave:** Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio; Formação de professores; Gestão da escola.

## **INTRODUÇÃO**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) egresso da reforma educacional dos anos 1990 e a nova proposta elaborada pouco depois (PCN+2002) estabeleceram formas de pensar e organizar o currículo do ensino médio Brasileiro. A formação de professores, aliada a um projeto político pedagógico na escola são fundamentais a organicidade de uma proposta curricular nacional. Este trabalho tem por objetivo discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM 1999), relacionando com a nova proposta curricular elaborada dois anos depois (PCN+ 2002), tendo em vista a formação de professores e a elaboração do currículo na escola, por meio de seu projeto político pedagógico.

## **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: CONTEXTO DE CRIAÇÃO**

A reforma educacional dos anos 90 ocorre em um momento que há a crise do Estado – Nação, no auge do processo de reestruturação do capitalismo. O neoliberalismo emergiu paralelamente ao processo de reconstrução da democracia no Brasil, esse argumento se estabelece na medida em que tal ideologia se impõe sobre um discurso que explica a crise do capitalismo e oferece não só respostas, mas estratégias bem definidas para superá-la. Essas estratégias são elaboradas e hegemonicamente difundidas.

Sobre a transferência da centralidade burocrática estatal para a esfera privada, sem a mediação da democracia, igualdade, alteridade; sem a efetiva “publicização” do Estado ou constituição de uma esfera pública; e dentro da aporia cidadão/consumidor, em que o primeiro remete à “igualdade” e o segundo se ampara na diferença, que deve ser pensado o neoliberalismo como forte “tendência” que se torna consenso hegemônico dentro da sociedade brasileira e torna-se onipresente em todos os espaços (GENTILI, 1998).

Considera-se aqui, como componente da reforma educacional dos anos 90, a forte influência oriunda dos novos processos de trabalho da organização do capital “flexível”, que tem tido espaço dentro dos processos de organização do Estado e das instituições públicas, na forma de estruturas técnico-administrativas, que dão suporte ao conjunto da doutrina neoliberal.

Apesar da reforma educacional ser orientada “desde cima” e estruturar-se com um ordenamento educacional (LDB) tão genérica o bastante para tornar-se instrumento de governo e não de Estado, as resistências, os confrontos de posições e, a firme postura de diferentes movimentos de educadores e sindicatos entre outros (a sociedade civil), foram fundamentais para alterações no curso da reforma.

Nunes (2012) destaca que a relação entre imposição do poder do Estado e as características do modelo capitalista, ou seja, as medidas neoliberais converteram a educação, direito social, em mercadoria, pois os principais objetivos são a excelência, a produtividade e a competência. A principal crítica apontada pela autora é em relação à centralização e o autoritarismo da proposta destes parâmetros curriculares, ressaltando que no momento de sua elaboração houve pouco debate e participação dos professores, ficando claro que o professor é só um mero executor de tarefas, considerado incapaz de formular propostas de ensino.

Em meio aos projetos elaborados pelos organismos internacionais, estava o desenvolvimento de uma referência para o trabalho docente, traduzida em orientações curriculares. Assim como as demais nações da América Latina, o Brasil inicia um processo de reformulação da área educacional. O papel da escola ganha nova conotação e o sistema de ensino se vê diante de um grande desafio: constituir novas alternativas para uma organização curricular para o Ensino Médio (LESSA, 2012).

As Políticas de Currículo Nacional, segundo Lopes e Macedo (2006), constituem-se em um conjunto de medidas que foram implementadas no contexto da educação brasileira na última década do século XX. Mais precisamente em 1995, uma primeira versão dos PCN foi publicada. Esta publicação deflagrou muitos debates e outras propostas oficiais para diferentes níveis e modalidades de ensino.

Entre os documentos publicados, têm-se os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCN-EM) de 1999, cuja estrutura apresenta quatro partes. A primeira parte é formada pelas bases legais do documento, embasando o “novo ensino médio”, inclusive com a presença da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. As demais se subdividem entre três grandes áreas do conhecimento, enfocando o sentido do aprendizado de cada área, suas competências e habilidades e os seus rumos e desafios (LOPES;MACEDO, 2006).

Santiago (2000) destaca que as propostas curriculares oficiais ganham outros significados quando se inserem no cotidiano escolar, identificando que existe uma crise de racionalidade na elaboração dos PCN's e implementação dessa política pública. A exclusão dos sujeitos em sua elaboração fragilizou o significado do documento, gerando uma crise de legitimidade e comprometeu a viabilização de efetivas mudanças no currículo.

## **A FORMAÇÃO DOCENTE E OS PCN's**

Realizar uma discussão sobre a formação docente no Brasil requer em primeiro lugar que se faça uma breve análise de sua trajetória histórica. Essas discussões segundo Zaidan (2003, p. 143), tomam uma dimensão de grande importância para compreensão do contexto atual da educação brasileira. Vive-se um período inovador, porém, conflituoso, que é diretamente percebido nas escolas pelas imposições feitas aos profissionais da educação de necessidades de mudanças, sob formas e interesses diversos.

Diante disto, convém refletir sobre que peso é dado às políticas de formação docente. Saviani (2009) afirma que somente após a sua independência é que a instrução popular no Brasil começa a alimentar discussões. Algumas transformações ocorreram desde os ensaios intermitentes de formação docente realizado entre os anos 1827 a 1890, até o surgimento das Escolas Normais Superiores e Institutos Superiores de Educação, que imprimiram novo perfil do curso de pedagogia. Porém, Saviani (2011) destaca que essas transformações sucessivas ocorridas apresentam uma realidade de descontinuidade. Revela-se, portanto, um quadro precário das políticas formativas no Brasil.

É importante destacar que é a partir da década de 1970, que esse tema, formação de professores, ganha destaque nas principais conferências e seminários sobre educação no Brasil. Evidencia-se, em âmbito nacional a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Na primeira metade da década de 70, a *dimensão técnica da formação* dos professores, confere um caráter *instrumentalista*, como exposto por Pereira (2007, p. 15 e16):

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes.

Esse caráter *técnico e funcionalista* é convertido numa nova perspectiva a partir da segunda metade da década de 70, por influência de estudos de *perfil filosófico e sociológico*, passando o professor de uma *postura neutra* a uma *prática educativa transformadora*. O objetivo é buscar a possibilidade de entendimento de que os problemas da educação brasileira são problemas sociais e históricos, a partir das relações históricas e políticas que o determinam. Portanto,

[...] nos primeiros anos da década de 80, o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares (PEREIRA, 2007, p. 18).

São muitos os desafios desse período relacionados a formação do professor. Dentre elas a *relação teoria e prática*, que emerge na discussão dos pesquisadores desse período. Considerando-se esses dois componentes como isolados, numa condição dicotômica e hierarquizada do processo ensino-aprendizagem. A reestruturação do conhecimento nos anos 80 é fundamental para os novos rumos na década de 1990 para a concepção de um novo professor-pesquisador. Lüdke (1995, p. 112 e 113), entende que:

A própria natureza da educação, como campo de confluência e de aplicação de várias disciplinas paralelas, apresenta problemas de cunho epistemológico que dificultam a visualização clara do caminho de formação do seu pesquisador, quando comparado ao de outras áreas. Ele recebe uma formação necessariamente pluralista de início, em seu curso de graduação, só podendo se aprofundar em uma das especialidades de sua preferência no nível da pós-graduação, quando se concretiza de fato sua formação como pesquisador, em torno de uma das “ciências da educação”.

É, sobretudo, pela participação em trabalhos de pesquisa que o professor terá consolidado sua formação como pesquisador. Essa nova visão que se formará, se consolidará a partir da valorização do contexto em que se insere o professor, levando em conta a concreticidade que circunscreve sua esfera de vida e profissão.

Feldmann (2009, p. 75), no seu trabalho “Formação de Professores e o Cotidiano Escolar”, nos faz um importante questionamento: [...] quais são as novas exigências da sociedade contemporânea para o professor da escola brasileira e como pensar a sua formação?. Conclui destacando que a formação de professores deve ser pensada na perspectiva da formação do humano e na construção de mudanças nas suas ações.

Dois anos depois com a finalidade de complementar as orientações educacionais oferecidas pelo primeiro PCN, foram criados os PCN+, ou seja, no último ano de mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 2003, o PT (Partido dos Trabalhadores), assume o poder e os Parâmetros Curriculares passam a oscilar entre a negação e a diminuição do status. Ricardo (2007) ressalta que mesmo após seis anos de edição dos PCNs, vagamente existe compreensão pelos professores. Tal situação ocorre devido:

[...] a falta de políticas educacionais que viabilizassem tais discussões acompanhadas de formação continuada e de ações efetivas para modificar a estrutura escolar ainda centralizadora e apoiada em cargas horárias pesadas para os docentes, cujas práticas se resumem em ministrar aulas (p.340).

Os PCN+ vieram suprir a necessidade dos professores em aprender novas metodologias ou novas maneiras de abordar os conteúdos a partir de análises e reflexões sobre o documento. De acordo com Ricardo (2007), é preciso ressaltar que o PCN + atribui maior importância a interdisciplinaridade e contextualização. É inegável que as contribuições destes documentos serão maiores quando o professor deixar de ser mero executor de orientações curriculares impostas e assumirem no ensino atual o papel de reflexão, investigação e crítica destes documentos.

Mesmo em meio a forte crítica da academia e dos educadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (2002), foram assumidos pelo Governo Lula. Nesta complementação da primeira versão do documento, discute-se a formação inicial do docente. Aponta *três motivos relevantes* que justificam a necessidade de focar este assunto, são eles: a) suprir as deficiências na formação inicial dos professores; b) a não adequação dos professores às novas orientações relacionadas a formação de professores (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica); c) que a formação continuada deve acontecer paralelamente ao horário de trabalho, ou seja, formação em serviço (BRASIL 2002).

O *primeiro motivo* se embasa na distância entre teoria e prática de alguns professores, a falta de domínio disciplinar devido a formação direcionada aos conteúdos da área e a distância da realidade, ou seja, distância do cotidiano e das vivências de uma sala de aula. De acordo com o documento (PCN+), a escola deve buscar alternativas para solucionar tais problemas. O *segundo motivo* ressalta que para que o professor cumpra as novas orientações propostas pelo governo federal é primordial que a escola também cumpra esses preceitos legais e faça valer

as ações elencadas no seu projeto pedagógico. O *terceiro motivo* enfoca a necessidade de condições para o professor realizar a formação em serviço, seja através de livros, recursos oferecidos pela tecnologia de informação, laboratórios e outros (BRASIL 2002).

O PCN+ também ressalta que o professor precisa estar em contínua formação, destaca também a importância da remuneração para este fim. Essas novas atitudes permitirão o pensar e o repensar sobre a prática, tornando estes profissionais críticos e reflexivos, além de autônomos e competentes para trabalharem de forma interdisciplinar.

A formação do professor, seja ela inicial ou para o trabalho, contínua ou em serviço, é imprescindível para o contexto educacional. Há muito que se refletir sobre as ações pedagógicas aplicadas no cotidiano escolar em meio à complexidade que o mundo vem inferindo e a imensa diversidade de saberes que a escola precisa dar conta. Porém, há muitas questões que envolvem este processo, questões de ordem política, social e econômica.

Saviani (2009, p. 153 e 154), numa exposição e análise dos *aspectos históricos e teóricos que faz dos problemas no contexto brasileiro*, esclarece que “[...] a formação dos professores não pode se dissociar das condições de trabalho que envolve a carreira docente, sendo levadas em consideração as questões salariais e da jornada de trabalho”. A valorização profissional e social do professor é uma alternativa fundamental para incentivá-lo a investir recursos e tempo em sua carreira.

Saviani (2011) afirma que o Brasil apresenta um quadro precário das políticas formativas e reflete sobre esta questão a partir de dilemas que identificou por meio de uma análise sumária de documentos legais. Documentos esses, relativos a pareceres e resoluções do CNE (Conselho Nacional de Educação) e iniciativas do MEC (Ministério de Educação e Cultura). Tais dilemas são: Incapacidade de produzir soluções satisfatórias com os diagnósticos estabelecidos; Os pareceres apresentam excessos ao que é secundário e restrições ao que é essencial; Centralidade da noção de “competências” e incapacidade de superar a incompetência formativa; formação do professor técnico versus formação do professor culto; Modelos básicos de formação de docentes, o cultural-cognitivo e o pedagógico-didático.

Os dilemas elencados por Saviani (2011) imprimem uma realidade desafiadora a ser enfrentada pelo país. Entre os vários desafios, queremos destacar a “descontinuidade das políticas educacionais” que exige a criação de novas perspectivas e atitudes conscientes. Saviani sugere “Contra a descontinuidade das políticas educacionais, defendemos uma política educacional de longo prazo que priorize a formação de professores cultos em cursos de longa duração”.

Libâneo (2006) analisa o sistema escolar de vários ângulos, porém, também toca na eficácia pedagógica do trabalho desenvolvido pelos profissionais envolvidos. Ele aborda a escola em uma dimensão de tensão determinada pelas políticas educacionais e as ações desenvolvidas no “chão da escola”:

[...] quanto mais se discursa sobre a qualidade de ensino, tanto na linguagem do mundo oficial quanto na linguagem dos educadores dito progressistas e até na linguagem da crítica acadêmica, mais se amplia a distância entre esses discursos e as questões pedagógico-didáticas efetivas da escola e do espaço da sala de aula, a ponta do sistema de ensino. É paradoxal que isso aconteça, pois é na ponta do sistema de ensino, que as coisas efetivamente mudam, e se pode constatar que os alunos aprendem, como aprendem e o que aprendem (p.72).

É possível perceber que, a formação acadêmica não supre todas as necessidades exigidas para a prática pedagógica, dados os desafios que nela incorrem constantemente. Segundo Gatti (2008), essa modalidade de formação expandiu-se em abundância na primeira década do século XXI. O que de certa forma coincide com a proposta dos PCN. Especialmente, nas regiões sudeste e sul do Brasil, ela foi colocada em aprofundamento nas formações profissionais, culminado em desenvolvimento de políticas e planos regionais. Porém, grande parte do que se intitula “formação em serviço” corresponde a processos aligeirados de Ead (Educação à Distância) comprometidos com metas (quantitativa) não raro, descontextualizadas da escola pública brasileira.

## **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Os processos de mudança gerados nas diferentes esferas do Estado necessitam de mediação nas escolas, e apropriados por meio do Projeto Político Pedagógico. Ele é um instrumento de democracia e autonomia dentro delas.



Para Veiga (2003) o PPP é uma ação consciente e organizada que deve romper com o isolamento dos segmentos da instituição educativa e com a burocracia, possibilitando a capacidade de problematizar e compreender as questões colocadas referentes à sua prática pedagógica. O PPP está edificado em uma vivência democrática, cujos caminhos escolhidos para a escola não serão mais responsabilidades somente do diretor ou da equipe pedagógica da escola, e sim da coletividade. Essa afirmação pode ser endossada por uma das características do PPP que Veiga (2003, p. 276) apresenta: “[...] A legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações”.

Esta vivência democrática, permeada pela co-responsabilidade de toda a equipe, pode levar a instituição a um outro patamar, e garantir autonomia para seus processos, assim como Veiga (2003, p.276) ainda salienta:

[...] Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e Gestão Democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico.

Veiga (2003) destaca a Gestão Escolar como um aspecto muito importante na relação entre a Escola e o PPP. A postura tomada definirá o caráter deste projeto, e este, definirá a identidade da Escola. Dependendo do direcionamento que for dado, o PPP pode produzir muitas mudanças nos campos social e político. O projeto que prevê mudanças deve propor novos valores voltados para a construção da autonomia, participação dos envolvidos, inovações, investimento na qualidade para todos e principalmente,

[...] Um processo de construção coletiva fundada no princípio da Gestão Democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A Gestão Democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos.

A Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN), por meio de seu Artigo 4º, deixa claro o papel da escola em estruturar o seu projeto político-pedagógico (PPP) conforme o disposto na Lei nº 9.394/96

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Este projeto é norteador, na escola, da simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. O currículo se torna efetivo quando a escola, por meio de seu projeto envolve os seus educadores em um o processo de elaboração, reelaboração, acompanhamento e avaliação constante.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise das duas versões dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN e PCN+) levou-nos a perceber que os mesmos foram elaborados com a finalidade de normatizar e reorientar a educação brasileira, porém, ambos os documentos somaram resistências no âmbito escolar, diante da pouca participação dos professores e a ausência de debates com os mesmos.

As proposições conceituais, ou seja, as inovações do currículo não estão sendo concretizadas, visto que, estão sendo utilizados no sentido restrito de currículo (mera listagem de conteúdos), sem conexão conceitual ou teórico-metodológica. Em contrapartida, percebemos também a valorização da transversalidade como ponto positivo dos documentos. Embora a proposta dos PCNs seja de orientar novas práticas educacionais, ainda existe uma grande distância que deve ser superada na prática das salas de aula.

A diferença observada no PCN+ é a articulação dos conteúdos com as competências, apresentado via temas estruturadores, que ressalta uma visão contextualizadora dos saberes disciplinares que se colocam em uma perspectiva histórico-social. E ainda, se diferencia da versão anterior pelo destaque da importância da formação continuada dos professores.

Uma alteração curricular deve reconhecer a complexidade e dificuldade da escola em implantar propostas inovadoras, nessa perspectiva as orientações curriculares devem considerar os processos históricos, culturais e subjetivos para viabilizar a legitimidade da ação.

Identificando-nos com Libâneo (2006), Saviani (2009), Saviani (2011), e Nunes (2012) quando entendem que as condições de trabalho do professor devam ser consideradas no seu contexto como propiciadora da sua formação, sendo importante a construção de políticas

educacionais de valorização desse profissional capazes de lhes oferecer salários reais e substancialmente capazes de auto investimento cultural, além de condições básicas nesse ambiente de trabalho como espaço formador pelo acesso à tecnologia e outros meios à informação.

Percebe-se que a implantação dos PCN's-EM e sua proposta complementar os PCN's+, somam com essas solicitações para o encaminhamento desse processo de valorização, porém, que é fundamental um repensar e intensificar a formação do professor para que essa seja realmente incentivadora de apropriações epistemológicas.

A efetivação de cursos de formação bem estruturados, com carga horária expressiva, que contribuam nessa construção do professor crítico-reflexivo são fundamentais, caso contrário as proposições permanecerão apartadas da concreticidade da prática docente e não incorporados às atividades desses profissionais nos seus contextos.

A construção do currículo na escola por meio do Projeto Político Pedagógico como ação que se propõe pensar a escola como unidade, a partir de múltiplas vozes mediadas pela vivência democrática e coletiva, é o caminho para uma apropriação crítica dos PCN's. Porém, a rigidez na sua aplicação acaba por transformar a escola pública em “unidade executora”, sem a devida mediação, criticidade e autonomia.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Brasil.

BRASIL. MEC. CNE. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução n. 2, de 30 de Janeiro 2012.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 1999. 394p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002. 144 p

CARVALHO, J. M. **Formação e valorização do Magistério.** In: Ferreira, E. B. (Org.) Políticas Educacionais do Estado do Espírito Santo. Vol. 1. SEEB/SEDU. Vitória/ ES: 2004.

FELDMANN, Maria G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Maria G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Senac, 2009.

FISCHMAN, G. E.;SALES, S.R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010 Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a02v15n43.pdf>> Acesso em: 02 de fev. 2013

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação** v.13 n.37 jan./abr. 2008. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>Acesso em: 02 de fev. 2013.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

JÚLIO, E. D. P. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. São Paulo: Autêntica, 2007.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Quem defende os PCN para o ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1, p. 13-54.

LIBÂNEO. J.C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? in: LOPES, A. C; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. p. 70-125.

LESSA, P.B. **Os PCN em matérias didáticos para a formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. 236f. Disponível em:< <http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Tese-Paula-Batista-Lessa1.pdf>> Acesso em: 15 de mar. 2013.

LÜDKE, M. A pesquisa na formação do professor. In. FAZENDA, I. C. A. (Org.) et al. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas: Papirus, 1995.

NUNES, F.G. Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): como está essa relação. **RAEGA**, v. 24, 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/raega/article/viewArticle/26210>> em 08 de jan 2013.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores:** pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RICARDO, E. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial dos Professores das Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências** – V12(3), pp.339-355, 2007. Disponível em:< [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID175/v12\\_n3\\_a2007.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID175/v12_n3_a2007.pdf)> Acesso em 18 de dez. 2012.

SANTIAGO, A, R, F. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. In: **Reunião Anual da ANPEd**, 23., 2000, Caxambu/MG. Anais...Caxambu/MG: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0506t.pdf>>. Acesso em: 17 de mar. 2013.

SAVIANI, D. **Formação de professores:** aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>Acesso em: 2 dez. 2012.

SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil: Dilema e Perspectivas.** Poíesis Pedagógica, v.9, n.1, jan./jun.2011, pp.07-19. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>> Acesso em: 25 de jan. 2013.

VEIGA I.P.A. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória ? **Cad. Cedes**, campinas, v.23, n.61, p.267-281, dez. 2003.

Z Aidan, S. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In. Oliveira, D. A. (Org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os Trabalhadores Docentes.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.