

**O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO SUPERIOR NA
PERSPECTIVA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E DO AGIR
COMUNICATIVO**

*Francisco Kennedy Silva dos Santos¹
Ronaldo dos Santos Barbosa²*

¹ Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação (GPECI/UFPE/CNPQ).

² Professor do Curso de Geografia da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). Email: mestrando2005@hotmail.com

RESUMO: Este artigo busca caracterizar um conceito pedagógico de competência da formação docente, tendo como referência a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. O objetivo central da proposta é refletir sobre a formação do docente universitário como profissional comunicativo-transformativo na perspectiva da prática pedagógica, em três instituições formadoras, tendo os cursos de licenciatura em Geografia como locus de investigação. A adoção das categorias centrais de Habermas, trabalho (ação instrumental) e comunicação (ação comunicativa), tendo em vista um conceito de formação dos profissionais de Educação capazes de interligar o processo do ensino nas IES com diferentes conhecimentos e saberes, favorece a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa, portanto, a elaboração de um conceito de competência emancipatória implica uma reflexão interdisciplinar e rizomática de saberes. **Palavras-chaves:** Racionalidade Pedagógica. Formação Docente. Ensino de Geografia. Profissionalização Docente. Trabalho Pedagógico.

**THE GEOGRAPHY TEACHER IN HIGHER EDUCATION IN THE
PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL PRACTICE AND ACTING
COMUNICATIVO**

ABSTRACT: This paper analyzes characterize an educational concept of competence of teacher education, taking as a reference the Theory of Communicative Action, Habermas. The central objective of the proposal is to reflect on the formation of the university teacher as professional communicative-transformative in the context of pedagogical praxis, in three training institutions, having the degree courses in Geography as the locus of research. The adoption of the central categories of Habermas, work (instrumental action) and communication (communicative action), with a view to a concept of vocational training in the area of Education capable of linking the process of teaching in IHEs with different knowledge, favors the interdisciplinarity and critical understanding of the

complex reality, therefore, the development of a concept of competence emancipative implies a interdisciplinary reflection and rizomática of knowledges.

Keywords: Pedagogical Rationality. Teacher Education. Geography Teaching. Teacher Professionalization. Pedagogical Work.

Introdução

O presente texto pretende caracterizar um conceito pedagógico de competência da formação docente, a partir das reflexões nacionais e internacionais sobre o profissional transformativo-comunicativo e da práxis pedagógica, tendo como referência a Teoria da Ação Comunicativa de Habermas.

As reflexões, aqui, tratadas são resultados de um estudo de investigação que tem como objetivo compreender os elementos constituintes da relação dialética teoria-prática no trabalho docente desenvolvido nos cursos de Licenciatura da área de Geografia de três IES e dos saberes e suas implicações resultantes para o processo de formação inicial e permanente da docência em Geografia do professor reflexivo-crítico, visando perceber de modo específico se a formação desses docentes corresponde às exigências do mundo contemporâneo em face da legislação brasileira e dos mecanismos transformadores para uma formação emancipatória.

Nossas incursões metodológicas nos levaram para uma abordagem qualitativa por acreditar que o uso desta análise permite estabelecer conclusões mais significativas, a partir dos dados coletados, bem como da observação direta dos sujeitos envolvidos na investigação em situação de formação e trabalho. Destaca-se, neste contexto, o encontro com as pesquisas do tipo ‘estado da arte’ ou ‘estado do conhecimento’, que orientaram as categorias teórico-metodológicas de análise (BRZEZINSKI e GARRIDO, 1999; FERREIRA, 2002).

Até o momento, nossos diversos estudos evidenciaram a complexidade do trabalho docente no interior da gestão pedagógica. A adoção das categorias centrais de Habermas, trabalho (ação instrumental) e comunicação (ação comunicativa), tendo em vista um conceito de formação dos profissionais de Educação capazes de interligar o processo do ensino na escola com diferentes conhecimentos e saberes, favorece a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa. Dessa forma, o novo conceito de competência não deveria se orientar somente no entendimento funcional e fenomenológico das novas estruturas de trabalho e dos novos papéis sociais,

mas teria que refletir sua essência crítica. Nossa intenção é, pois, discutir um conceito pedagógico de competência, que reflita o conteúdo e a práxis emancipatória à luz de autores vinculados à Teoria Crítica.

A elaboração de um conceito de competência emancipatória implica uma reflexão interdisciplinar. Neste sentido, pretendemos situar algumas questões relevantes: as mudanças no trabalho do futuro e as consequências para a formação dos professores de Geografia; o conceito de competência comunicativa na visão da Teoria Crítica e as perspectivas teórico-políticas do trabalho pedagógico do professor de Geografia como profissional comunicativo-transformativo.

Nossa contribuição para esse artigo acontece no levantamento de algumas categorias que consideramos importantes na constituição de um quadro teórico que permita nos debruçarmos posteriormente sobre a proposta pedagógica de alguns cursos de formação de professores, a fim de percebermos sua implementação e efetivação. Além disso, tal conceituação nos trará, em momento subsequente, a possibilidade de perceber as concepções dos docentes expressas em suas falas e os demais elementos que desvelam a racionalidade que sustenta a dinâmica dos cursos.

A seleção das categorias tratadas a seguir ocorrem a partir do estudo de alguns autores que cuidam dessa temática, tais como: *Práxis Pedagógica* (GHEDIN, 2002; VÁZQUEZ, 1997), *Trabalho Pedagógico e Trabalho Docente* (TARDIF 2002; THERRIEN 2003), *Racionalidade Pedagógica* (MARTINAZZO, 2005), *Ação Comunicativa* (BOUFLEUER, 1997); entre outros).

COMPETÊNCIAS E O TRABALHO DO FUTURO: UM BREVE OLHAR PARA O PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A noção de competência articulada à autonomia relativa do sujeito docente conduz a uma compreensão ampla e diferenciada das concepções correntes desse conceito, atribuindo ao sujeito em situação a capacidade profissional de proceder aos arranjos necessários para a ação. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de prática inclui elementos normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como elementos subjetivos da ação interativa do professor marcado pela individualidade do seu repertório de saberes.

É nesta dupla dimensão característica da autonomia docente observada na escola que deve ser abordada a noção de competência como pressuposto central das Diretrizes

Curriculares para os Cursos de Licenciatura, de graduação plena (CNE, Parecer 009/2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia (CNE/CES, Resolução 14/2002). Esses documentos recomendam a formação de um profissional reflexivo, crítico e autônomo, capaz de mobilizar informações e conhecimentos, transferindo-os aos seus alunos. Esse profissional, contudo, deverá necessariamente considerar as ações prático-normativas definidas e recomendadas nas Diretrizes.

Trata-se aqui da adoção da Pedagogia por Competências que, segundo os órgãos oficiais, deve ser implementada nos diferentes níveis de ensino e áreas de conhecimento para tornar assim a educação formal mais próxima das exigências do trabalho e da sociedade. Competência é entendida neste contexto, segundo Markert (2004, p.34), como a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

O profissional docente do futuro, em particular de Geografia, tem que integrar seus saberes do ensino em um contexto pedagógico que se entende como ação social: “a insegurança epistemológica que acompanha a ação e a técnica pedagógicas como condição essencial soma-se à incerteza dos fins que as orientam e aos conteúdos que devem enriquecê-la” (SACRISTÁN, 2002, p.65). Essas dúvidas precisam ser resolvidas por meio da racionalidade dialógica ou comunicativa de Habermas. Os saberes sociais representam a objetividade do mundo, “enquanto que a pretensão de verdade que sustentamos para os objetos nos confronta a réplica dos outros [...] A objetividade do mundo e a intersubjetividade do entendimento se remetem reciprocamente” (HABERMAS, 2002, p.26).

Estas considerações aprofundam a discussão do conceito de profissional reflexivo (SCHÖN, 2000) e as reflexões críticas sobre este termo (GHEDIN, 2002). Referenciar o professor do futuro significa, portanto, assumir uma perspectiva conceitual que questiona o tratamento reducionista da profissionalização do professor de uma forma individualizante-cognitivista ou pragmático-tecnicista. Nesta compreensão, a competência docente em contexto real de práxis, que busca a afirmação e concretização de uma ética no chão da sala de aula, inclui saberes normativos e instrumentais de ação objetiva, assim como saberes e experiências subjetivos da ação interativa marcada pela individualidade. “É nesta perspectiva de relação com a autonomia observada no chão da

sala de aula que deve ser abordada a noção de competência na sua relação com a experiência” (THERRIEN, 2003, p.5).

Considerando esses pressupostos, identificamos a possibilidade de formação de um profissional docente na área de Geografia que assume junto com sua competência de ensinar as capacidades de “apropriação de metodologias de ação” para melhorar sua ação na sala de aula e saber se orientar no seu entendimento reflexivo como profissional crítico aos contextos sociais das práticas escolares (LIBÂNEO, 2002, p.70). Preferimos, para destacar a dialética das ações sociais e intersubjetivas como parte integral do conceito de competências, a denominação de profissional comunicativo-transformativo em combinação com uma “escola unitária” (NOSELLA, 1992, p.119). Não devemos esquecer de que a realização desta meta depende da formação de um cidadão transformativo.

COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E TRABALHO PEDAGÓGICO

Entendendo a noção de competência no contexto de uma teoria crítica, reconhecemos uma semelhança significativa com a concepção de politecnia, cujo objetivo principal é a superação social e subjetiva da divisão entre capacidades intelectuais e práticas do homem. Propomos, portanto, para a construção teórica do conceito de competência, a concentração da análise nas categorias trabalho e comunicação, as quais devem manter entre si uma perspectiva dialética.

A reflexão sobre a relação entre estas categorias, como, por exemplo, na Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, leva-nos a um entendimento da “autonomia” e das “competências sociais” que não somente se referem ao contexto funcional da reorganização produtiva, mas contêm as dimensões da transgressão e transformação de estruturas de trabalho.

Encontra-se na Teoria da Ação Comunicativa um conceito essencial para a compreensão da formação social e pessoal do homem. Habermas vincula esta ação, na sua idealidade, às implicações emancipatórias das relações comunicativas, que possam ocasionar interações individuais não submissas à lógica instrumental e ao poder social. Esta potencialidade imanente das interações intersubjetivas verdadeiramente humanas permite “a intersubjetividade na qual um Eu pode identificar-se com o outro Eu, sem abandonar a não identidade entre ele e seu outro, e estabelece-se também na linguagem e

no trabalho” (HABERMAS, 1987, p.36). Nesta relação é possível uma interação à maneira dos sujeitos: e esse oposto é um oponente e não um objeto.

Em termos da dialética, o sujeito age e interage numa mediação dos dois momentos, como processo de exteriorização (objetivação) e apropriação. Os pressupostos práticos deste processo intersubjetivo, no entanto, são a comunicação sem restrições entre pares: ”Sem dúvida, a dialética de conhecer-se no outro se conecta a uma relação da interação entre dois oponentes iguais em princípio”. (HABERMAS, 1987, p.37). O conceito da interação/comunicação ideal reflete a possibilidade de reconciliação argumentativa entre os homens livres e supera as relações alienadas incorporadas no poder, na concorrência ou na racionalidade instrumental (coisificada) no capitalismo.

Aplica-se a esse entendimento uma visão integral da essência histórico-crítica das categorias *trabalho* (Marx) e *comunicação* (HABERMAS). Ao assumir o “poder estruturante”, os assalariados associados originam as competências técnicas, estratégicas e comunicativas para a definição verdadeiramente autônoma da organização do trabalho como “zona de inovação”, permitindo a reapropriação subjetiva e coletiva do “conhecimento e da habilidade, das forças produtivas gerais do cérebro social, que foi absorvido pelo capital e aparece, portanto, como qualidade do capital” (MARX, 1953, p.587).

Cabe-nos, então, a tarefa de definir as competências não somente como necessidade crescente dos novos conceitos de produção, especialmente nos serviços tecnicamente sofisticados (BAETHGE, 2002; ZARIFIAN, 2001), mas também na perspectiva da formação do sujeito. Isto implica, por conseguinte, a reflexão sobre as principais categorias de um conceito dialético de competência: trabalho e comunicação universais. Assim, entendemos a dimensão integral-universal de um conceito de competência.

Estas mudanças trazem consequências importantes para a profissionalização dos professores e servem de argumento para superar o conceito tradicional de qualificações e saberes, fortalecendo as discussões sobre um novo conceito de competência para o trabalho pedagógico.

Nestas dimensões, identificamos a possibilidade de formação de um profissional do futuro. Preferimos, no entanto, a denominação profissional comunicativo-transformativo, apoiados em Market (2004) e Nosella (1992), para destacar a dimensão da ação integral, trabalho pedagógico de inclusão social e de intersubjetividade livre.

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA ENQUANTO PROFISSIONAL COMUNICATIVO-TRANSFORMATIVO: PERCURSOS PARA A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Há quase oitenta anos, Gramsci refletiu sobre a nova relação entre escola humanista e profissional, ao constatar a “crise” do sistema educacional tradicional que se fundamentou na separação nas referidas escolas: “a crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única, inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalho manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 1985, p.118).

As relações entre produção moderna e escola podem ser frutíferas, contanto que a formação técnica especializada tenha por base a Educação humanística e oriente-se na dimensão científico-criativa da indústria. Percebe-se que Gramsci descobriu e enfatizou as chances formativas do desenvolvimento das estruturas complexas do trabalho industrial na educação do novo intelectual. Produção industrial como “trabalho qualificante” favorece o desenvolvimento da criatividade e torna-se “princípio educativo”. O intelectual político-intervencionista, no entanto, dispõe igualmente de uma educação geral-cultural.

Paulo Freire retoma esta compreensão de trabalho pedagógico e aprofunda-a com a dimensão de ação intersubjetiva: “ensinar é uma especificidade humana”, no sentido político e intersubjetivo. A “competência profissional” é pressuposto obrigatório da “prática educativa-crítica” do professor como educador, (FREIRE, 2001, p.102). O professor como educador precisa da “disponibilidade para o diálogo”, que se expressa na “coerência entre o que eu faço e o que eu digo”, mesmo reconhecendo as “diferenças entre mim” e os alunos (FREIRE, 2001, p.152).

Em ambos os conceitos, podemos identificar a relevância da dialética entre trabalho e comunicação. O profissional docente do futuro tem que integrar seus conhecimentos técnico-metodológicos do ensino em um contexto pedagógico que ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais.

A instituição de ensino, nesta compreensão, é vista como “esfera pública democrática” (GIROUX, 1997, p.29) e amplia o conceito do “trabalho pedagógico”, necessariamente, com a perspectiva política. Neste contexto, os professores não agem de uma maneira “neutra”, eles “estruturam a natureza do discurso”, agem e interagem em contextos conflituosos e intervêm incessantemente em situações socialmente produzidas.

Estes “saberes sociais” são inseparáveis dos “saberes docentes” e conferem à docência uma dimensão sócio-histórica. O “trabalho pedagógico” não se concentra somente na execução da docência, mas incorpora o “trabalho intelectual” (TARDIFF, 2002, p.38).

Os professores que agem em “espaços públicos democráticos” se tornam na sua autocompreensão e em seu papel público “intelectuais transformadores”. (GIROUX, 1997, p.163) como profissionais de Educação críticos, reflexivos e comunicativos.

O entendimento de que a formação do professor requer uma racionalidade pedagógica fundamenta-se na concepção de que o professor é um ser intersubjetivo, ou seja, essa racionalidade que visa à emancipação por intermédio do estabelecimento do sujeito dialógico é também o suporte de uma práxis educativa voltada para a elaboração reflexiva de saberes. A formação, contudo, compreende também elementos da racionalidade instrumental como ferramenta normativa de aquisição dos conhecimentos específicos, relacionados à instrução.

A prática é uma instância privilegiada de produção de saberes. Essa premissa que mobiliza uma vertente importante do conjunto de pesquisas sobre os saberes dos docentes atesta o papel do saber de experiência na redefinição, ressignificação e atualização dos demais saberes, que servem quotidianamente à ação pedagógica e sustentam a base funcional dos profissionais de Educação. Esses saberes, uma vez reconstruídos na ação-prática, adquirem caráter pragmático à medida que dão encaminhamentos, resolvem problemas e sinalizam soluções a algumas inquietações e dilemas específicos, pertinentes do ponto de vista do trabalho docente.

De modo geral, essa epistemologia assume a tese de que a prática profissional constitui um lugar autônomo e singular de formação, bem como um espaço fecundo de produção de saberes originados a partir da atividade profissional crítico-reflexiva do docente.

Para tanto, a formação do docente competente deve ser pautada na definição de um sujeito capaz de articular e adequar os conhecimentos adquiridos durante sua vida acadêmica, dentro de uma determinada situação; um profissional capaz de mobilizar, em interação, saberes múltiplos e heterogêneos em um determinado contexto de ação, onde a teoria e a prática se tornam indissociáveis, tanto para pôr os conhecimentos em prática como também para a produção de outros saberes partilhados. Isto com efeito, implica ser competente em relação a si mesmo e em afinidade com o outro do processo comunicativo.

Esse entendimento de competência remete-nos a possibilidade de formação de um

profissional reflexivo, tendo em vista um aspecto de reflexividade crítica, em que ele mobiliza, produz e compartilha saberes, visando a uma transformação social.

ALGUMAS CONCLUSÕES PARA CONTINUIDADE DO DEBATE

O exercício cotidiano docente é referendado por uma diversidade de elementos adquiridos ao longo da vida do professor, que vão desde valores culturais e familiares, referentes à leitura de mundo deste, a saberes edificados na sua formação acadêmica e ao longo de sua experiência profissional. O docente é, portanto, um sujeito que detém saberes, mas, que ao mesmo tempo, no exercício da profissão, os transforma em interação com os estudantes.

Esses saberes que fazem parte do repertório de conhecimentos dos docentes se materializam em contexto de prática. De fato, é coerente assinalar que os profissionais de ensino são chamados constantemente a encaminhar situações complexas que denotam uma tomada consciente de decisões, referendadas num processo de reflexão-crítica; aí porque, é impossível compreender o fenômeno educativo desatrelado de uma compreensão político-existencial da vida.

Desta feita, considerando que a prática docente é intencional e regada de sentido, surge a necessidade de se compreender qual racionalidade fundamenta a ação do professor em contextos reais de tomada de decisão no âmbito da Instituição educacional e/ou no chão da sala de aula.

Nesta perspectiva, racionalidade a referendar essa prática profissional é a *racionalidade pedagógica*, ou seja, constituída na associação dialógica e intersubjetiva de elementos da racionalidade instrumental, referentes à aquisição normativa de conhecimento e da racionalidade comunicativa, baseada na elaboração dialógica do conhecimento, bem como de “hábitos e elementos afetivos” (TERRIEN, 2006).

A formação do professor de Geografia requer nesta perspectiva uma racionalidade pedagógica, que reconheça, tanto os traços subjetivos da personalidade e da formação do sujeito que leciona quanto as relações dialógicas que ele estabelece com o mundo e que lhe podem permitir enveredar por uma práxis educativa voltada para a elaboração reflexivo-crítica de saberes e consolidação de competências.

Para tanto, torna-se necessário refletir em torno da formação docente a partir de uma epistemologia da prática profissional e por competências de dimensões interativas que possibilitem a atuação dos indivíduos em processos complexos de ação. Nossos

estudos apontam para a contribuição da Teoria da Ação Comunicativa, de Habermas, que ao revelar a racionalidade instrumental de certas compreensões de competência, consente estabelecer os fundamentos de uma proposta de competência emancipatória, comprometida com a reflexão-crítica acerca da realidade da qual os docentes fazem parte (escola e sociedade).

Podemos perceber, portanto, que é possível pensar um novo modelo de formação de cunho emancipatório, baseado no princípio da organização e da gestão educativa por competências. Isso é factível desde que esse modelo de formação vigente se permita ir além do conceito tradicional de reflexividade, adentrando o espaço da reflexão-crítica. O que se espera é a constituição de um profissional transformativo que, na sua atuação, seja capaz de articular conhecimentos teóricos e práticos, mobilizando e transformando criticamente seus conhecimentos, a partir da interação dialógica com seus pares os demais participantes do processo educacional.

O ato de refletir em torno da racionalidade pedagógica que sustenta e dá sentido à prática docente nos deixa compreender as intencionalidades do professor-geógrafo, como este lida com a autonomia que detém, sua compreensão do que é o campo pedagógico e o tipo de compromisso que têm junto a transformação da sociedade.

Estes objetivos de Educação têm consequências significativas para a organização do processo de aprendizagem na Educação básica e profissional. A escola tradicional, com sua centralização na sala de aula, precisa de um vínculo com o mundo do trabalho e com a práxis sociocultural.

A educação terá que se orientar mais na organização de projetos, que se formam por temas práticos e não mais somente por disciplinas. As novas tecnologias criam espaços do conhecimento. Abrem-se as atividades docentes e discentes para a vida fora da escola, possibilitando cooperações com empresas, lojas, instituições públicas e comunidades políticas e culturais. O professor, em consequência, amplia e enriquece sua função como profissional, que coopera com instituições, estuda e avalia os impactos das mudanças tecnológicas no mundo fora da escola, dialoga com representantes de outras profissões, torna-se pesquisador do seu próprio trabalho e fortalece a auto-atividade e autonomia dos alunos. Estas relações permitem um diálogo permanente entre diferentes conhecimentos e saberes, favorecendo a interdisciplinaridade e compreensão crítica e integral da realidade complexa.

Esta definição significa que, para a educação por competência, as dimensões materiais, sociais, intersubjetivas e auto-reflexivas do processo educacional devem ser entendidas como processo integral. Desta maneira, as categorias básicas indicam o desenvolvimento das potencialidades subjetivas, como: conhecimento técnico, compreensão integral, reflexão crítica, interação comunicativa e participação cooperativa nos planejamentos, decisões e ações profissionais, organizacionais e sociais.

REFERENCIAS

BAETHGE, M. et al. Arbeit – die zweite Chance. Zum Verhältnis von Arbeitserfahrungen und lebenslangem Lernen (Trabalho – a segunda chance). In: **Arbeitsgemeinschaft QUEM (Hg.): Kompetenzentwicklung**. Ed. Waxmann, Münster/New York, 2002.

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

BRASIL/MEC/CNE, **Parecer nº CNE/CP 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL/CNE, **Resolução nº CNE/CES 14/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Geografia.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elza. Estados da arte sobre formação de professores nos trabalhos apresentados no GT 8 da ANPED: 1990-1998. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, 22.**, Caxambu, 1999. *Anais*. Caxambu, MG, 1999. 1CD.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto/2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **O Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, H.A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRAMSCI, A. A Formação dos Intelectuais. In: **Os Intelectuais e a organização da escola**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

HABERMAS, J. **Técnica e Ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

HABERMAS, J. O que é pragmática universal? In: **Racionalidade e Comunicação**, Lisboa: Edições 70, 2002.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKERT, W. *Trabalho, Comunicação e Competência*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do Entendimento Intersubjetivo: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005. 232p

MARX, K. **Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Fundamentos da Crítica da Economia Política) (1857/58)**. Frankfurt:Europäische Verlagsanstalt., 1953.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas,1992.

SACRISTAN, José. G. Tendências investigativas na formação de professores. In. PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TERRIEN, J. **Pedagogia por competência e epistemologia da prática: implicações para a teoria e práxis nas instituições formadoras de professores para a educação básica. Projeto de pesquisa**, UFC-CNPq. 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência**. São Paulo: Atlas, 2001