

AS INFLUÊNCIAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESEMPENHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ENSINO DE LÍNGUA

INFLUENCES OF POLICIES FOR TEACHING TRAINING ON THE PERFORMANCE OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN LANGUAGE TEACHING

Maria Zenaide Farias de Araújo¹
Janete Silva dos Santos²
Elbia Haydée Difabio³
Maria José de Pinho⁴

Resumo: Esta reflexão é parte integrante de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida na UnCuyo, Argentina, inserida, outrossim, nos estudos desenvolvidos no grupo de pesquisa *Linguagem, Educação e Sustentabilidade-LES*, na qual se analisa a prática pedagógica no ensino de língua nas séries iniciais do ensino fundamental, a partir do uso de um léxico específico sobre o falar local (amapaense), para tratar a noção de língua como conjunto de variedades, considerando o paradigma sustentabilidade na educação linguística. Nossa abordagem é qualitativa interpretativista, incorporando princípios da sustentabilidade na educação linguística, quer do professor pedagogo, quer do aluno do ensino fundamental das séries iniciais. Desse modo, neste artigo, delimitamos para nossa discussão breve problematização sobre como as políticas de Estado condicionaram o surgimento de projetos de formação docente atuais que ainda pouco fundamentam o embasamento teórico-metodológico na formação linguística do pedagogo, que irá introduzir o pequeno cidadão ao ensino sistemático da língua materna.

Palavras-chave: *Formação de Professor. Sustentabilidade na Prática Pedagógica Docente. Educação Linguística.*

Abstract: The present reflection is part of a broader research developed in UnCuyo Argentina and also part of discussions developed in the research group Language, Education and Sustainability-SLE, in which the pedagogical practice in language teaching in the early grades of elementary school, from the use of a specific lexicon of speaking site (Amapá), to treat the notion of language as a set of varieties, considering the sustainability paradigm in language education is analyzed. We adopted the qualitative interpretative approach, incorporating sustainability principles in language education or the educator teacher (pedagogue) or student of elementary school initial series. Thus, in order to delimit our brief questioning discussion on how state policies have conditioned the emergence of current teacher training projects still poorly found the theoretical and methodological basis of the language training of the pedagogue, who in turn will introduce the little citizen to the systematic education in the mother tongue.

Keywords: *Teacher Training. Sustainability in Teaching Practice. Language Education.*

Introdução

O atual quadro brasileiro de formação de professores de língua, mais especificamente de língua materna, incluindo o pedagogo que ministra aulas para as séries iniciais, reflete políticas de Estado, implantadas há décadas, com consequências nem sempre favoráveis à área educacional.

¹ Doctoranda en Ciencias de la Educación en la UnCuyo/AR. Email: profadaunifap@gmail.com

² Doutora em Linguística Aplicada (PPGL/UFT). Bolsista produtividade/UFT. Email: janetesantos@uft.edu.br

³ Doctora en Letras (UnCuyo/AR). E-mail: elbiad@ffyl.uncu.edu.ar

⁴ Doutora em Educação e Currículo (PPGL/UFT). Bolsista produtividade/UFT. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

Assim, urge problematizar a formação de professores que irão iniciar os aprendizes em reflexões sobre sua própria língua, na primeira fase do ensino fundamental, visto que o professor responsável por tal etapa é o pedagogo, cuja formação pouco contempla reflexões linguísticas necessárias a uma atuação que atenda a princípios sustentáveis na educação linguística, pois isso repercutirá em toda a vida do aprendiz, no presente e no futuro, dentro e fora da sala de aula.

Por conta disso, a presente discussão problematiza algumas políticas públicas instauradas no país há décadas que resultaram no quadro atual de formação docente, destacando princípios que promovem sustentabilidade no campo educacional, apontando conflitos entre o planejado e o desejável na efetiva formação do professor de língua, com destaque para a formação do pedagogo que ensina nas séries iniciais. Desse modo, nosso artigo, resultado parcial de pesquisa pautada em abordagem qualitativa, está dividido em duas seções, além desta introdução e das considerações finais, a saber: (ii) (Des)Encontros entre educação linguística e princípios de sustentabilidade; (iii) Políticas de Estado e as atuais políticas de formação docente. Tal encaminhamento dará realce às inquietações que motivaram esta investigação, ainda em curso.

1 (Des)Encontros entre a educação linguística e princípios de sustentabilidade

A atuação do professor pedagogo nas séries iniciais do ensino fundamental reflete o êxito ou as falhas dos cursos de graduação que o formam, seja como reflexo de sua formação inicial, seja também como reflexo de formação continuada da qual participa periodicamente, quando há essa regularidade, o que poderá sinalizar uma prática pautada em princípios sustentáveis ou não.

O paradigma da sustentabilidade a ser observado na educação, segundo Hargreaves e Fink (2007), deve ter como tripé projetos e ações exequíveis que compreendam profundidade, amplitude e durabilidade. Isso porque o conceito de sustentabilidade na educação vai se ocupar “do desenvolvimento e da preservação do que importa, se difunde e dura, de modo a criar conexões e desenvolvimento positivos entre as pessoas e não prejudicar os outros no presente e no futuro” (HARGREAVES & FINK, 2007, p.11). Ainda segundo esses teóricos, Michel Furlan, por eles citados, vê a sustentabilidade educacional como “a capacidade de um sistema de se engajar nas complexidades do aprimoramento contínuo consistente com valores profundos de propósito humano” (*apud*: HARGREAVES & FINK, 2007, p.11). Assim sendo, a formação do

professor deve se dar de modo sustentável com foco nos objetivos do trabalho docente. Ora, no nível de ensino em que esta investigação se insere, a formação do professor pedagogo deve contemplar conhecimentos teóricos e metodológicos que nem sempre constam no currículo do curso em que se forma. Nesse sentido, preocupa-nos a responsabilidade lançada sobre o professor das séries iniciais, formado no curso de Pedagogia, sem que tenha tido acesso, durante sua formação inicial, a conteúdos e estratégias de ensino de língua que necessitará para alcançar efetivamente seus objetivos na sala de aula, isso porque os PCN (BRASIL, 1997, p.11) do ensino fundamental para as séries iniciais enfatizam que:

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Tal incumbência para o trabalho do professor pedagogo requer uma matriz curricular mais elástica, no curso de Pedagogia, já que, ainda dentre as orientações que enfatizam saberes para o ensino de língua (materna), e isso já nas séries iniciais, cujas aulas, em tese, são de responsabilidade de pedagogos, os referidos parâmetros sugerem o ensino de língua, tomando-se esta como conjunto de variedades, perspectiva que favorece o acolhimento da diversidade, evitando-se desde cedo posturas preconceituosas em relação às diferentes manifestações linguísticas do conjunto de alunos, mesmo que reconheçam que o objetivo da escola é dar ao aluno principalmente acesso às formas de linguagem de maior prestígio na sociedade. Entretanto, para que isso ocorra de forma menos ou não traumática, é necessário ajudar o aluno a construir uma visão de língua em que suas próprias particularidades de uso da sua língua materna, muitas vezes de menor prestígio social em determinados espaços, não sejam motivo de chacota nem impedimento de acesso a formas mais valorizadas em espaços sociais menos familiares aos aprendizes, se adotada pelo docente uma postura mais afinada com a ciência linguística, que não discrimina as diferentes manifestações linguísticas, mas busca compreender suas regularidades e os fatores funcionais que favorecem sua manifestação, visto que, como defende o texto do referido documento (BRASIL, 1997, p.26):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais¹³. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é

muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

A questão que se coloca, em relação à formação do professor que trabalha com as séries iniciais, o pedagogo, se observado princípios da sustentabilidade na sua formação, é a imersão que o curso deveria proporcionar a ele numa reflexão mais substancial sobre questões de linguagem circunscritas a áreas específicas como a da Linguística, a fim de que possa construir conhecimentos aprofundados, duráveis e mais amplos acerca de questões de linguagem, os quais serão necessários ao melhor desempenho de suas responsabilidades em sala de aula, conforme práticas sustentáveis.

Rossi (2012, p. 4), ao investigar questões sobre professores formados em Pedagogia que lidam com a alfabetização nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, surpreendeu-se ao ser informada por professores das Séries Iniciais que as teorias educacionais muitas vezes já se tornam para eles incompreensíveis (logo, saem da formação com limitações da área específica, muitas vezes jamais superadas), quanto mais as teorias linguísticas com as quais muitos nunca tiveram contato e, quando sim, também não se sentem à vontade ao tentar aproveitá-las de forma efetiva na sua prática de sala de aula, o que, para nós, não é apenas uma questão de conteúdo, mas também de estratégia de ensino. Assim sendo, as dificuldades, do professor pedagogo, vão além de sua área específica.

Por que será que isso está acontecendo nos espaços de sala de aula? Um dos vieses que descobrimos em nossa pesquisa pode aclarar parte desse verídico diagnóstico. Vejamos, as teorias linguísticas são ministradas em disciplinas do curso de Letras, cujos professores do referido curso ministram algumas disciplinas nos cursos de Pedagogia. Todavia, se formos analisar as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia das IES, vamos detectar que as

disciplinas originárias dos cursos de Letras que constam nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia não são suficientes para atender o referencial teórico que comporta as teorias linguísticas. Assim sendo, como o aluno, futuro professor, vai desempenhar suas funções em sala de aula ensinando o que não aprendeu? Ensinando o que não sabe? Se da área específica eles já saem com (in)formação insuficiente, o que dizer da área específica do curso de Letras? A razão pela qual afirmamos que as teorias linguísticas são específicas do curso de Letras dá-se pelo fato de que nenhum professor com formação exclusiva em Pedagogia ministra essas disciplinas. Portanto, sempre há tempo para revermos o que carece de revisão. Nesse caso, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia necessitam urgentemente respeitar o cidadão que necessita aprender o que é de direito. O silenciamento intencional não só macula a imagem do Brasil, como também fortalece o paradigma neoliberal que se estabelece de forma contundente através das práticas silenciadas de quem elabora tais matrizes.

Não é à toa que Rossi (2012, p. 4) conclui o seu trabalho, propondo um vínculo entre os Cursos de Licenciatura Letras/Linguística e de Pedagogia das Universidades, de modo a se estabelecer uma indispensável integração de conteúdos nas matrizes curriculares destes Cursos em prol de uma prática mais efetiva dos futuros professores de língua materna das séries iniciais do ensino fundamental.

Logo, se os cursos regulares de formação do pedagogo já apresentam certo desequilíbrio entre o que se exige para sua boa formação, pautada em princípios de sustentabilidade, e o que se oferece nos cursos, concernente a poucas disciplinas voltadas para a área da linguística, o que dizer dos cursos compactados que, além da falta de certos conteúdos e abordagens, oferecem pouco tempo para a reflexão do professor formando e são ministrados em condições pouco favoráveis?

Essas últimas indagações movem a produção do presente texto, parte de pesquisa mais ampla, pois acreditamos que tal problematização, exigindo uma breve historicização das políticas de Estado que desembocaram no atual quadro da formação docente, contribui para não apenas compreendermos o cenário atual, mas também para pensarmos em possibilidades de novas propostas para se evitar a continuidade de práticas de formação em que a diplomação esteja mais em evidência que a efetiva formação sustentável do professor.

2 Políticas de estado e as atuais políticas de formação docente

Fica difícil falar de formação docente e/ou prática docente efetivamente sustentável sem historicizar, mesmo que brevemente, as influências que a política de Reforma do Aparelho do Estado – PDRE/95 _ Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado _ exerceu sobre a formação docente e sobre o desempenho da prática docente, que, destaque-se, exige que seja esclarecida, não necessariamente de forma exaustiva, mas pelo menos o suficiente para compreendermos alguns pontos emblemáticos advindos dela, uma vez que ela foi a que mais causou estardalhaço, em virtude do seu modelo de reforma, cuja concepção baseou-se nos preceitos neoliberais, que, de maneira contundente, constituíram a história da educação no Brasil e, evidentemente, no Amapá, de onde partimos para essa reflexão inserida no grupo de pesquisa Linguagem, Educação e Sustentabilidade/LES da UFT, atingindo não somente o ensino de língua, mas todas as áreas porque ela abarcou a educação de forma geral.

Nesse sentido, pontuaremos, de maneira resumida, os principais fatores históricos que se mostraram relevantes, marcadores de uma época em que a sociedade brasileira e particularmente os servidores da educação foram atingidos, abalados severamente por demissões voluntárias, por perdas e arrochos salariais, por privatizações, entre outros fatores, o que fez com que o Estado passasse a assumir uma postura que só fortalece a sua zona de conforto na medida em que transfere o que é de sua responsabilidade para o setor privado, a exemplo da educação e de outras frentes que também não ficaram de fora do modelo instituído pelo referido PDRE/95.

Dentre os fatos relacionados ao PDRE, preferiu-se dar maior ênfase à questão das privatizações, justamente por ter representado “um marco histórico no processo de flexibilização da obrigação do poder público com a manutenção de um sistema de serviços sociais, situação na qual a *educação* e a saúde, por exemplo, passaram para a condição de ‘serviço público não exclusivo do Estado’.” (SOUZA, 2009, p.07). Daí dizer que foi por força das privatizações que veio a enxurrada de organizações privadas no campo educacional, bem como a abertura das inúmeras Ongs, que, inclusive, apresentam as atuais *Formas Renovadas de Privatização da Educação no*

*Brasil*⁵, identificada por Responsabilidade Social da Empresa (RSE), continuando a educação ficando à mercê do setor privado e as parcas receitas que até então eram da educação pública passam a ser divididas com o setor privado.

O que mais chama a atenção nessa concepção de privatização é o fato de que a educação é o segmento preferido por representar uma modalidade de *serviço social*. Vejamos o alerta de Souza (2009, p.12) quando afirma que:

Outro fato específico do movimento de RSE é a preferência pela área da educação para o desenvolvimento de suas ações. Conforme anunciado anteriormente, isso ocorre pelo fato de que as empresas procuram distanciar suas ações de RSE de qualquer vinculação assistencialista e aproximá-las da imagem de que estão promovendo a sustentabilidade social. De fato, a educação é uma modalidade de serviço social que tem enorme reconhecimento público e um apelo no senso comum de que possibilita não só a sustentabilidade, mas inclusive a ascensão social. [Destaque nosso].

Não obstante, Segenreich e Castanheira (2009), ao aprofundar a análise das questões relativas à privatização e diferenciação do sistema de educação superior, já apontadas em estudo anterior, nos indica o Censo da Educação Superior de 2006 que registrou a existência de 22.101 cursos de graduação presenciais no Brasil e que em 1996 (antes do PDRE) existiam 6.644. As estatísticas indicam um crescimento bastante alto dos cursos, cerca de 232,6 % no período 1996-2006 (SEGENREICH e CASTANHEIRA, 2009, p.06). [Destaque nosso].

Ademais, convém destacar o que Scheibe (2010, p. 4) afirma:

Segundo o Censo da Educação Superior de 2007 (Brasil/INEP, 2009b), é o setor privado que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, sobretudo em cursos noturnos. Tais instituições apresentam, em geral, situação mais precária para a oferta dos cursos. Devido ao menor custo de oferta, as licenciaturas são, historicamente, privilegiadas por essas instituições. A maior parte dos professores no Brasil, portanto, é formada em instituições não universitárias e em cursos ofertados no período noturno. [Destaque nosso].

Portanto, carece informar que, apesar de que, antes do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), já se presenciava a existência das privatizações, foi no seu governo — primeiro

⁵ Para maior conhecimento ver SOUZA, Silvana Aparecida de. *Formas Renovadas de Privatização da Educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (RSE)*. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.73-88.

mandato (1995/1998) e segundo mandato (1999/2002), e do mandato do governador do Estado do Amapá João Alberto Capiberibe (01/01/1995 a 01/01/1999) _ que muitas coisas aconteceram. Época em que também tanto foi promulgada a LDBEN nº 9.394/96 como foram instituídos os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (1997) para o ensino fundamental de Língua Portuguesa, documento oficial orientador das práticas de ensino de língua no país, que constitui recorte teórico dos dados de análise de discursos documentais desta investigação, pois corresponde aos recortes selecionados com base nos dispositivos referendados nos referidos PCN.

Por esta razão foi que procuramos, a partir da compreensão dos fatos que ocorreram na reforma do Estado, outros acontecimentos que sem sombra de dúvidas influenciaram o setor educacional e a sociedade de maneira geral, para então situar as últimas políticas de formação docente, e daí podermos identificar as mazelas existentes em seu entorno, as quais atingiram e continuam a atingir diretamente o desempenho da prática pedagógica de ensino de língua no país.

Portanto, destacamos que a década de 90 foi marcada, em especial, pelos seguintes fatos: i) aumento significativo do quantitativo de cargos organizados em carreiras do serviço público federal; ii) fortes distorções de remuneração, resultando em pressões pela reposição de perdas salariais; e iii) desvios nas práticas de avaliação de desempenho das organizações públicas em decorrência das pressões por reposição das perdas salariais. (KALIL et al, 2005, p.11).

Tais ocorrências que representaram momentos históricos caracterizados por mudanças, turbulências e crises que chocaram o país, não poderiam passar despercebidos, uma vez que a história desse passado que ainda é presente porque ainda se perdura, portanto acompanha a trajetória de nossas vidas ao longo de todos esses anos de confronto entre o que é silenciado e o que é proclamado, permite-nos conhecer os acontecimentos e as consequências das transformações pelas quais a sociedade brasileira passou e ainda está a passar. Ademais, não sabemos quanto tempo ainda vamos levar para nos vermos livres de tais situações, porque estamos em pleno século XXI, mais especificamente em 2013-2014, e parece que todos esses fatores acima descritos não faleceram porque, a cada ano, eles renascem e se proliferam com mais frequência, lamentavelmente.

Quem viveu esta década lembra-se com muita nitidez que outros acontecimentos de grande repercussão também marcaram este período, a exemplo temos, além das privatizações, a extinção

de vários órgãos e a implantação de Planos de Demissão Voluntária-PDV⁶, em que muitos servidores não somente da educação, mas da saúde, da segurança, entre outras áreas, aderiram ao Plano na esperança de serem remunerados de forma justa, com a crença de que, com a referida remuneração, pudessem montar seu próprio negócio, desejo que não se realizou, por força da ausência da remuneração justa, o que levou muitos dos que aderiram ao Plano a obterem, posteriormente, a anistia e conseguirem seu retorno ao serviço público, mesmo com os tropeços demarcadores de uma burocracia impiedosa.

Apesar de a história republicana brasileira ser marcada desde o início por governos de repressão, de força, várias vezes ocupados por militares _ inclusive foram estes os responsáveis pela proclamação da República _ no século 20, várias fases de ditadura militar marcaram a história política brasileira, a última delas durando 21 anos. Ora, sendo tanto o PDV _ Plano de Demissão Voluntária _ quanto a privatização fenômenos intrinsecamente ligados ao Estado e seus governos, fica evidente que seus processos e efeitos são muito diversos quando se trata de um país com forte tradição democrática ou, inversamente, se o país ainda está buscando consolidar sua democracia, como é o caso do Brasil. O processo de tomada de decisão no Brasil no âmbito do Estado ainda sofre com os resquícios do autoritarismo reinante nas ditaduras, daí que a maioria das instituições ligadas ao Estado necessita democratizar e tornar mais transparentes seus processos decisórios (SERVA, 2003, p.19).

Diante disso, a quem a sociedade recorre? Obviamente à organização sindical à qual está filiada, que por força dos longos períodos de ditadura militar, que alimentou uma tradição de autoritarismo, inibe e fragiliza a operacionalização de medidas oriundas de tal classe, silenciando uma multidão que de certo modo fica refém dos caprichos ideológicos de quem detém o poder e a força para dominar, para impor seus valores, concepções com o rigor repressivo que caracteriza o aparelho do Estado. É dessa forma que o Estado consegue silenciar a voz da multidão que fica à mercê de seu senhor.

Convém destacar que, ao ser instituído o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado-PDRE/1995, o governo apresenta novos paradigmas de gestão para o setor público: gestão por

⁶ Uma das autoras desta reflexão, inserida em uma pesquisa mais ampla, aderiu ao PDV para ingressar no serviço público como docente de nível superior.

resultados (denominado administração gerencial) e enxugamento da máquina pública. Resultou que o governo propôs substituir o modelo de Estado Produtor (empresário) por um modelo Gerenciador (normatizador) de bens e serviços. O Quadro 1 aponta a delimitação da área de atuação do Estado, vejamos:

Quadro 1 - Demonstrativo da delimitação da Área de Atuação do Estado

	Atividades Exclusivas de Estado	Serviços Sociais e Científicos	Produção de Bens e Serviços p/ Mercado
Atividades Principais (Core)	ESTADO Enquanto Pessoal	↓ publicização	↓ privatização
Atividades Auxiliares		↓ tercerização	→

Fonte: BRESSER PEREIRA. Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. MARE, 1997, p. 22.

Segundo Ribeiro (2002)⁷, do ponto de vista da gestão do setor público, configura-se uma crise do modelo burocrático consolidado a partir dos anos 30, que se traduz no diagnóstico de ineficiência e ineficácia dos procedimentos, hipertrofia das organizações, inadequação tecnológica, incompatibilidade do modelo de administração vigente com o novo modelo de desenvolvimento econômico e social. A mesma autora afirma que “o PDRE trouxe subjacente um novo modelo de Estado mais regulador e menos produtor, adequado ao estágio de evolução do capitalismo,

⁷ Sheila Maria Reis Ribeiro é Mestre em Sociologia Política, graduada em Filosofia e em Serviço Social pela Universidade de Brasília. Em 1991, especializou-se em “População e Desenvolvimento Econômico” pelo CELADE/CEPAL das Nações Unidas, no Chile. Ingressou na Administração Pública em 1984, acompanhou a extinção do DASP- Departamento Administrativo do Serviço Público e as sucessivas reestruturações da área de gestão, tendo participado de vários projetos. Foi Coordenadora Geral de Estudos e Pesquisas na ENAP- Escola Nacional de Administração Pública. Em 1995, integrou a equipe que elaborou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Atualmente, é Assessora da Secretaria Executiva do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Esplanada dos Ministérios, Bloco K, 6º andar. Brasília-DF, CEP 70040-900. Fone: 55061 4294802; Fax: 55061 2260807; email: sheila.ribeiro@planejamento.gov.br.

caracterizado pelo crescimento da economia de serviços e pela necessidade de expansão do setor privado” (p.18). Mais adiante ela afirma que:

O que observamos no novo modelo é um processo de especialização de funções e de divisão do trabalho entre o Estado e a sociedade, com perda do monopólio estatal sobre as funções sociais. A publicização e o estabelecimento de parcerias com Organizações Sociais de Interesse Público são indicadores de mudança no padrão de intervenção social do Estado (RIBEIRO, 2002, p.19).

De acordo com Carvalho (2012, p.3), o modelo de Reforma PDRE atingiu diretamente as instituições públicas de formação de professores, haja vista que a ação governamental, direcionada às universidades públicas federais de maior importância e impacto, foi o projeto de autonomia apresentado, em 1995, pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), que, em linhas gerais, consistia em transformar o *status* jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos, cuja interação entre elas e o Estado se daria por meio de um contrato de gestão, que apresentava os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano, do governo para a organização. Em síntese, o documento preconizava a adoção de um modelo de administração gerencial para as instituições públicas. A autora prossegue nos mostrando as consequências que acarretaram o tão emblemático modelo da Reforma PDRE, nas instituições públicas de formação de professores, o que, entre outros fatores, provocou muitos transtornos, a exemplo do

[...] sucateamento do segmento público, devido à redução drástica do financiamento do governo federal e à perda de docentes e de funcionários técnico-administrativos, associados à compressão de salários e orçamentos. A situação tornou-se mais crítica, pois o crescimento da produtividade ocorreu, através de abertura de turmas no período noturno e do aumento de alunos em sala de aula, sem a reposição adequada do quadro funcional.

Esse cenário estimulou a privatização no interior das instituições, por meio da disseminação de parcerias entre as universidades públicas e as fundações privadas destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão (CARVALHO, 2012, p.4).

Não queremos com isso apagar os problemas do ensino público e muito menos compará-los com o privado porque não é este o nosso objetivo. Todavia, não é este o modelo de escola, de educação e de reforma que a sociedade pleiteia, ou necessita. A concepção que a sociedade busca e sonha para a geração futura, que será representada pelos seus filhos, coaduna-se com os princípios de base sustentável e não com as concepções advindas do PDRE, e é por esta e outras

razões que não devemos compactuar com “reformas” que visem a jogar sobre as costas do servidor público e da sociedade o ônus da má gestão estatal⁸. Isso porque, se o despreparo dos cidadãos tem seu efeito, o despreparo dos governantes tem efeitos mais graves ainda, haja vista que este despreparo, tal qual o do cidadão, é de natureza técnica e de natureza comportamental. O governante desconhece os fundamentos, os meios e os riscos do processo participativo. É nessas condições que mergulha a gestão pública democrática supondo que a boa vontade é o suficiente para o acerto (GURGEL, 2008).

Nesse sentido, o que os gestores da aprendizagem podem fazer para ter e gestar esse direito na sociedade, uma vez que ele é de todos? O que a sociedade pode fazer para contribuir com ela e com estes gestores da aprendizagem? O que os gestores da aprendizagem e a sociedade podem fazer para que esse direito seja garantido para as futuras gerações? O que pode acontecer com as presentes e futuras gerações, se os gestores da aprendizagem e a sociedade ignorar este direito? São perguntas que não calam e que de certa forma aumentam o volume das mazelas que constituem o cenário caótico que envolve a educação no Brasil.

Todo esse quadro caótico nos leva a considerar o que Severino (2008, p.5) afirma: “A supremacia da classe no poder se dá por dominação e não pela direção político-ideológica. O projeto político da classe dominante não tem o respaldo consensual do conjunto ou da maioria da sociedade.”. O autor se refere ao fato da relação existente entre o Estado Brasileiro e a sociedade civil ser vista do ponto de vista de sua formação histórica, em tempos de globalização. E aí o autor conclui que:

Enquanto as instituições universitárias privadas seguem, convictas, a lógica do mercado na oferta de seus serviços educacionais, as universidades públicas, assim como a educação pública em geral, se debate num confronto de múltiplas frentes. Enfrentam a necessidade de inovar para atender às justas necessidades surgidas no seio da sociedade por força de sua complexificação, modernização e desenvolvimento, ao mesmo tempo que se vêem constringidas a resistir às induções e determinações que lhe são feitas pela política neoliberal imperante, o que, muitas vezes, leva seus defensores a ter de assumir uma posição vista como conservadora (SEVERINO, 2008, p.12).

Mesmo transparecendo conservadorismo, observa-se que as mudanças são inevitáveis, pois na atualidade fala-se de internacionalização, empreendedorismo, diversificação, financiamento,

⁸ Como corremos sério risco agora já em 2015 com o projeto da terceirização que tramita no Congresso, trazendo à baila a ideia nefasta de que *tudo pode ainda piorar*.

empréstimos, bolsa de valores, de mercado e bem público, de cooperação e comercialização, e como sempre de privatização e ação governamental. Esses termos designam aspectos de uma mudança em curso que vem transformando as relações estruturantes da educação superior, colocando-as diante de novos objetivos e exigências, em termos de organização e estratégias, principalmente no aspecto da internacionalização, pois, como Aupetit y Rojas (2005, p.81) afirma:

[...] existe cierta evidencia que corrobora este hecho:

- 1) El creciente número de Estudiantes, profesores e investigadores que participan em esquemas de movilidad académica.
- 2) El aumento em el número de cursos, programas y asignaturas que se concentran em temas comparativos e internacionales.
- 3) Uma mayor impartición de programas académicos transfronterizos.
- 4) El desarrollo de nuevas redes y consórcios internacionales.
- 5) Aumento em lãs actividades extracurriculares, dentro del *campus*, con um componente internacional o multicultural.
- 6) El impulso que se le há dado al reclutamiento de Estudiantes extranjeros.
- 7) El incremento em el número de grados dobles o conjuntos.

E é este momento que estamos vivendo na atualidade, momento também de intensas reflexões, e que, por conta do nosso objeto de investigação, não vamos priorizá-los aqui, o que nos faz partir para outro aspecto emblemático que são as últimas políticas de formação docente desenvolvidas no Brasil e que estão formando docentes que já estão atuando no mercado de trabalho, desenvolvendo suas atividades laborais no seguimento no qual nossa pesquisa se situa _ o primeiro segmento do nível fundamental _ para então daí podermos identificar as mazelas, mas também as fortalezas existentes em seu entorno, as quais atingiram e continuam a atingir diretamente o desempenho da prática pedagógica de ensino que aqui, especificamente, trata-se do ensino de língua no país.

Como vimos, a educação brasileira convive há muitas décadas com a problemática correspondente ao processo de políticas voltadas aos programas de formação do professor no Brasil. Tais políticas têm demonstrado considerável ineficiência, pois são muitos os fatores que contribuem para isso, o primeiro deles está atrelado à atual LDB nº 9.394/96, como bem se referiu Mazzeu (2012, p.8) ao afirmar que:

A primeira mudança concreta na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do

professor da educação básica para o ensino superior, cujo *locus* preferencial foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE).

As agências formadoras e seus respectivos cursos de formação (magistério, no ensino médio; pedagogia e licenciaturas, no ensino superior) *foram considerados inadequados para a preparação do professor de novo perfil*. Nesse sentido, embora os documentos que autorizam e justificam as mudanças tenham advertido para a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os ISE, estes últimos deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada de professores – e ao ensino. Essa iniciativa buscou atender à orientação das agências multilaterais *por uma formação inicial mais rápida e flexível, abstraindo do processo de formação do professor a pesquisa e a extensão* e atribuindo forte ênfase à formação pela prática.

Pontuamos, também, que o segundo fator corresponde às críticas de Costa (2001, p. 63) sobre o Estado, quando afirma que “as fontes principais do quadro educacional caótico em que chegamos residem no Estado, em sua burocracia, seu modelo de intervenção padronizador e centralizado” que não se coaduna com os parâmetros da sustentabilidade.

O terceiro fator, que também é afirmado pelo mesmo autor, em princípio, está na “equação dos problemas da educação, ao menos no caso brasileiro [...] não há alternativas simplesmente pedagógicas ou administrativas para muitos de nossos problemas” (COSTA, 2001, p. 74). Isso nos leva a pensar que os problemas que antecedem aos atuais ainda perduram, e que interferem no ambiente escolar a ponto do pedagógico e do administrativo não resolverem.

O quarto fator, que está atrelado ao imediatismo estreito da formação, está relacionado à questão de o professor ter que estudar as disciplinas de forma compactada, e ainda, para não perder a oportunidade, obriga-se a abrir mão de suas férias para estudar, uma vez que desde o ano de 1999, através de programas de formação de professor, que ocorreram no Brasil, nos quais tanto o Amapá quanto o Tocantins, mais recentemente, não estão fora deste contexto de cursos ompactados, haja vista que por muitos anos o Governo do Estado do Amapá, por exemplo, e as secretarias municipais de educação firmaram convênios⁹ com tal perfil com a Universidade Federal do Amapá, para a oferta de cursos de licenciatura, somando-se à mais recente política de governo em execução a partir de 2009 no Brasil e 2010 no Estado do Amapá, e mais

⁹ 005/2000-UNIFAP/AFUÁ - Polo Afuá. 004/2001-UNIFAP/SEEA - Polo Amapá. 005/2001-UNIFAP/SEED - Polo Marco Zero. 008/2001-UNIFAP/PMLJ - Polo Laranjal do Jarí. 010/2001-UNIFAP-PMFG/PMPG/PMSN - Polo Porto Grande. 011/2001-UNIFAP/PMA/PMC/PMP. 085/2002-UNIFAP/SEED - Polo Equinócio. 866/2002-UNIFAP/SEED - Polo Serra do Navio. 001/2006-FUNDAP/SEED - Polo Amapá-Equinócio-Laranjal do Jarí-Marco Zero-Porto Grande. 0367/2007FUNDAP-SEED - Polo Amapá-Equinócio-Laranjal do Jarí-Marco Zero-Porto Grande e Serra do Navio. 025/2008-FUNDAP/SEED - Laranjal do Jarí e Serra do Navio.

recentemente, como frisado antes, o Tocantins, em que muitos professores formadores e em formação não usufruem de suas férias.

O quinto fator, tão importante quanto os demais, está na atual política de formação denominada de PARFOR (Programa nacional de formação de professores da educação básica pública) implantado pela [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior](#) – CAPES, em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e com as Instituições de Ensino Superior (IES). O objetivo principal é garantir a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício¹⁰.

Tal contexto nos faz resgatar as políticas que envolvem o referencial das “diretrizes curriculares”, pois o que Kuenzer (1999, p. 179) afirmou antes de entrarmos no novo século parece ter dito no século atual para quem vive o momento histórico atual, de tão vivo e recente que são suas palavras ao afirmar que:

O velho modelo de graduação tem sua morte decretada em nome da racionalidade econômica que articula a um mercado que tem demandas cada vez mais reduzidas em termos de pessoal e cada vez mais diversificada em termos de formação. As diretrizes esboçadas pelas comissões de especialistas, nessa linha, propõem a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá *a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior.* [Destaque nosso].

Foi nesse contexto também que se originou a atual política correspondente ao programa de formação de professores para o nível básico, denominada de Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR), que contou também em primeira instância com a Constituição Federal/88, com o Plano Nacional de Educação e com a LDB 9394/1996.

A base legal que proporcionou a Formação de Professores pelo (PARFOR) teve como referência *o artigo 211 da Constituição Federal*, que estabelece regime de cooperação para a organização dos sistemas de ensino pela União, pelo Distrito Federal, pelos Estados e pelos Municípios, bem como *o artigo 214 da Constituição Federal*, que estabelece o Plano Nacional de Educação

¹⁰ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>> Acessado em: 11 de mar. 2011.

instituído pela *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*, cuja finalidade é de elevar o nível da qualidade do ensino no País, uma vez que define a meta de garantir que, i) até o ano de 2010, 70% dos professores da educação básica tenham formação em nível superior exigida para a docência, em todos os níveis e modalidades.

A partir da base supracitada, criou-se o Plano Nacional para Formação de Professores (PARFOR) nos termos do *Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009*, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. Tal iniciativa objetivou assegurar a todos os professores, que estivessem atuando no mercado de trabalho sem que tivessem diploma de grau superior, uma vaga gratuita numa universidade. Vale lembrar também que o PARFOR foi criado para tirar o professor da condição do que a LDB 9394/1996 determinava como “formação mínima”. Vejamos o que segue:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, *admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.* [Grifo nosso].

Nesse sentido, o atendimento às necessidades de formação inicial e continuada dos professores pelas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) e Secretarias de Educação dos Estados só foi possível por causa do cenário de reformas emergentes e impactantes no âmbito da educação, que provocaram a abertura de espaços para a realização de debates nas instâncias política, educacional, ambiental e cultural, com vistas a defender a democratização do ensino e do acesso e permanência à/na escola, para que a educação se torne de fato um direito inalienável de qualquer cidadão, pois se acredita que ela constitua um instrumento precípua para a eliminação das desigualdades sociais.

Entretanto, é importante que se observe o que Scheibe (2010, p.11) aponta ao dizer que: “*É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola*, para promover a reflexão permanente do professor.” [Destaque nosso]. Nesse sentido, percebe-se que a formação continuada necessita ser revista, posto que não há como conceber uma formação desarticulada com as diretrizes

norteadoras que fomentam o documento, pois ações de formação incluem a escola e seu cotidiano que, ao lado de instituições formadoras, constituem-se em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos e com clara articulação relativamente à carreira docente.

Os cursos rápidos tanto de formação continuada quanto de formação inicial ofertados pelo PARFOR estão em pleno funcionamento, e a concepção de educação almejada pela sociedade, que clama por uma educação pautada no contexto da sustentabilidade tão propagada pelo poder público, mas tão cerceada também pelo mesmo poder público, visto que a ferro e a fogo a formação deve ser a curto prazo, privilegiando as recomendações do Banco Mundial (BIRD), os paradigmas neoliberais, dentre outras mazelas, fica difícil a concretização de uma educação com viés de base sustentável. Daí recorrer ao que disse Sander (2008, p. 164):

Para a consecução desse objetivo, não existem receitas acabadas ou enlatados pedagógicos no âmbito de nossas escolas e universidades. Por cima de receitas e tecnologias está o educador, está a capacidade do administrador da educação para liderar os educandos e toda a comunidade escolar na aquisição dos valores próprios de uma nova globalização, socialmente mais justa e *politicamente sustentável*, desenvolvendo práticas pedagógicas, formas de organização e reformas de administração, que valorizem a equidade e a convivência construtiva, o espírito público e a participação democrática. [Destaque nosso].

É, portanto, inegável que a década de 90 tenha sido marcada por todos esses impasses por consequência do já exposto sobre tais reformas, políticas etc., mas não podemos esquecer o que lembra TARDIF (2006, p. 303) ao afirmar que se pode esperar, em relação à década que se inicia, que ela “seja dominada por tensões e até mesmo contradições entre diversas concepções do saber dos professores e, de maneira mais ampla, de sua função tanto na escola quanto na sociedade.” E é isso que estamos vivendo desde o início deste século até a atualidade.

Todavia, cabe destacar que aqui, considerando que nossa pesquisa ainda está em andamento, não foram demonstrados todos os fatores que elevam a problemática do ensino de língua no Brasil, mas procuramos destacar as que mais colaboraram para o caos que se instalou no atual cenário educacional, visto que todas elas interferiram na formação de professores de língua materna que estão atuando nas séries iniciais. Daí serem indispensáveis para quem se propõem a investigar a prática pedagógica do professor nesse seguimento de ensino, pois, conforme dados que temos

catalogados, o professor pedagogo se ressentido de uma formação linguística que o prepare para lidar com questões de diversidade linguística de modo mais libertador que cerceador, como acaba sendo sua prática por falta de mais disciplinas voltadas para o tema em comento.

Considerações finais

A discussão aqui apresentada, após delimitar nosso objeto de investigação e apresentar definição de sustentabilidade na educação, trouxe à baila breve histórico sobre algumas políticas de Estado que resultaram nas atuais práticas de fomento à formação docente e continuada de professores, cujo *modus operandi* não favorece uma formação de qualidade, segundo princípios sustentáveis e como requer a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996. A preocupação de nossa pesquisa se dá tanto em relação ao tempo para a formação inicial do professor, quanto em relação ao currículo do curso que forma o pedagogo, o qual, em tese, é o professor formado e dirigido a conduzir as aulas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Desse modo, nossa investigação visa a apontar fatores que movem nossas discussões para questionamentos em relação à formação do pedagogo, que irá iniciar o ensino sistemático da língua materna dos aprendizes nas séries iniciais, devendo abordar a língua na sua diversidade, como conjunto de variedades _ se pretendido de fato um ensino sustentável, que considera não apenas o presente mas também pensa o futuro _, mas cujo curso (Pedagogia), que deveria oferecer uma formação mais substancial de base também linguística, tradicionalmente oferece, a nosso ver, um currículo com poucas disciplinas voltadas para as reflexões exigidas nos PCN para as séries iniciais, problematização em andamento, que, ampliada, será publicada em próximas oportunidades.

Referências

AUPETIT, Sylvie Didou; ROJAS, Javier Mendoza (coord.). La comercialización de los servicios educativos: Retos y oportunidades para las instituciones de educación superior ANUIES. *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior*. 2005. (Colección Biblioteca de la educación superior. Serie Memorias)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: nov. 2013.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

_____. *LDB. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

_____. *DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>> Acesso em: 5 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle. *Cadernos MARE*, 1997.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *POLÍTICA PARA O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*. IE/ UNICAMP. *GT: Política de Educação Superior/ n. 11*. Agência Financiadora: CNPQ. 2012.

COSTA, Márcio da. *A Educação em tempos de conservadorismo*. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GURGEL, Claudio. Gestão pública democrática. *Revista Gestão Pública*. Belém: Escola de Governo do Estado do Pará, ano 1, nº 2, jun.2008.

HARGREAVES, Andy; FINK, Dean. *Liderança Sustentável desenvolvendo gestores da aprendizagem*. Trad. Adriano Moraes Migliavacca. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, dez. 1999.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. *A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E EPISTEMOLÓGICOS*. UNESP. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>> Acesso em: dez. 2012.

RIBEIRO, Sheila Maria Reis. Reforma do aparelho de Estado no Brasil: uma comparação entre as propostas dos anos 60 e 90. *VII Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002.

ROSSI, Albertina. Linguística e educação: uma ação conjunta para a formação e prática dos professores de língua materna. *ENSAIOS PEDAGÓGICOS*. Revista Eletrônica dos Cursos de Pedagogia das Faculdades OPET. n.04. Dezembro de 2012.

SANDER, Benno. *Educação na América Latina: Identidade e globalização*. Educação. Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008.

SOUZA, Silvana Aparecida de. *Formas Renovadas de Privatização da Educação no Brasil: o trabalho voluntário e a responsabilidade social da empresa (RSE)*. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática, v. 19, n.32, jan.-jun.-2009, p.73-88.

SCHEIBE, Leda. *Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte E CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. Editora UFPR. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

KALIL, Alexandre et al. Mesa-redonda de Pesquisa-Ação: Gestão por competências em organizações de governo. Brasília: ENAP, 2005.

SERVA, Maurício. Análise de empresas privatizadas: O desafio da multidimensionalidade. *Civitas*, v. 3, n. 2, jul.-dez. 2003, p. 349-373.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.