

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL:
O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM CONTEXTOS
CULTURALMENTE DIVERSOS**

**TRAINING POLICY FOR TEACHERS IN BRAZIL:
THE RIGHT TO QUALITY EDUCATION IN CULTURALLY DIVERSE CONTEXTS**

Cleomar Locatelli¹

Resumo: O texto trata da política de formação docente no Brasil no sentido de contemplar as diversidades na sua intrínseca relação com o direito de todos a uma educação de qualidade. O objetivo é analisar os desafios históricos da formação para o magistério na educação básica, considerando os problemas do sistema educacional e a perspectiva de uma educação para a diversidade. São verificadas algumas compreensões que delimitam as políticas de formação docente no Brasil e que têm dificultado a realização de uma formação condizente com os desafios da profissão, principalmente para aqueles que vão trabalhar com a população mais pobre submetida a um histórico processo de exclusão econômico, político e cultural. Verifica-se também a atenção à diversidade na legislação educacional referente à formação docente, identificando os temas propostos e os modos de abordagem. Constata-se que a perspectiva de uma educação que tenha a interculturalidade como projeto ético e político deve compor a luta contra todos os tipos de exclusão, deve compor a luta pelo direito a escola de qualidade e à democratização do conhecimento e deve, sobretudo, ser para todos.

Palavras chave: formação docente; diversidade cultural.

Abstract: The text deals with the policy of teacher education in Brazil, considering the struggle for the right to quality education in culturally diverse contexts. The objective is to analyze the historical challenges of teacher training in basic education, considering the problems of the educational system and the perspective of an education for diversity. There are some understandings that delimit the policies of teacher education in Brazil and that have made it difficult to carry out training in line with the challenges of the profession, especially for those who will work with the poorest population subjected to a historical process of economic, political exclusion And cultural. Attention is also given to diversity in educational legislation concerning teacher education, identifying the proposed themes and ways of approach. It should be noted that the perspective of an education that has interculturality as an ethical and political project must be part of the fight against all forms of exclusion, must form the struggle for the right to a quality school and the democratization of knowledge and must, above all, to be for all.

¹ Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor da Universidade Federal do Tocantins (UFT), câmpus de Tocantinópolis. E-mail: locatelli@uft.edu.br

Keywords: teacher training; cultural diversity.

Introdução

A formação docente no Brasil tem chamado atenção pela sua relação com as diversas questões que envolvem a avaliação da educação básica. A responsabilidade pelo baixo rendimento que se constata nos testes em larga escala, quase sempre, tem sido atribuída aos professores e sua formação. O discurso que busca reconhecer a importância da escola e do trabalho docente para a vida em sociedade não tem sido capaz de atrair o interesse dos jovens para a profissão. A visão que se tem do professor remete a uma profissão extremamente complexa e desvalorizada, com baixos salários, sem condições de trabalho e com formação frágil ou inadequada. E, enquanto política pública percebe-se que a formação docente não tem sido prioridade, o que se vê é a ausência de uma ação dirigida à formação inicial na sua totalidade e articulada nacionalmente.

A dispersão dos cursos de licenciaturas, realizados com pouco interesse no interior das universidades ou pela iniciativa privada na modalidade semipresencial e a distância, bem como as iniciativas governamentais, voltadas geralmente para a certificação de professores em serviço, indicam não só a negligência estatal em relação à formação docente, como também a reprodução de graves equívocos na condução desse setor como política pública.

Além disso, faz-se necessário considerar que se trata de uma área atravessada por diversas concepções e interesses que interferem não só nas ações defendidas e realizadas, no que diz respeito à preparação para o magistério, mas também em relação à compreensão que se tem do professor, do seu trabalho e dos problemas da sala de aula.

Um dos fatores que tem contribuído para a construção dessa realidade sobre o trabalho docente e sua formação, colaborando para aprofundar os problemas, está relacionado aos interesses econômicos globais, concebidos junto aos países da América Latina, por organismos internacionais, com fortes influências no campo da educação. Tais interesses representam a defesa do estado mínimo, mais especificamente em relação às políticas sociais;

as privatizações, aplicando as regras de mercado para a gestão dos sistemas de ensino; e a responsabilização do indivíduo e da sociedade na mobilização do chamado terceiro setor.

A história política, econômica e educacional, do Brasil e de outros países latino-americanos, é também um fatores chave para que possamos compreender a realidade da formação docente. Nesses países, guardada as devidas proporções e variações internas, a educação popular, educação como processo de construção de direitos, assim como a incorporação dos trabalhadores em geral ao processo de cidadania, não tem sido aceita, tolerada ou desejada pelas elites locais. No caso específico do Brasil, percebe-se que jamais se tomou a formação de professores como uma prioridade, sendo relegada quase sempre a iniciativa privada e, quando de iniciativa do poder público estatal, foi atribuída aos governos subnacionais, via-de-regra, como atividade emergencial e provisória.

Assim, pensar a formação docente na atualidade, impõe ser um exercício que considere a realidade como uma totalidade, que leve em consideração, sobretudo, a luta histórica da maioria da população pelo direito a educação de qualidade. Por isso, compreende-se aqui, que a luta contra as práticas reprodutoras de preconceitos, intolerâncias e discriminações é a mesma luta pela democratização do conhecimento, pelo acesso aos bens culturais e ao ensino de qualidade. A defesa de um currículo que atente para as diversas realidades educacionais, constituindo-se um projeto ético e político para todos, não pode desvincular-se da luta para superação dos problemas históricos da formação docente.

As mudanças no processo educativo, tornando a ação docente mais complexa, pelos desafios do confronto entre concepções de ensino, pelo uso das tecnologias de informação e comunicação, bem como pela eminência de novos temas que passam a fazer parte do cotidiano da sala de aula, como o meio ambiente, os direitos individuais e outros, reforçam a necessidade de uma formação que deve ir muito além de um domínio técnico.

Além disso, devemos atentar para os ciclos políticos que afetaram o Brasil e os demais países da região nas últimas décadas. Com graus diferentes de intensidades, dentro de um espaço em que as políticas conservadoras e neoliberais são hegemônicas, as forças populares e progressistas também compuseram a realidade política local. Essas experiências, ainda que por um curto período de tempo, permitiram a ampliação de programas sociais, entre os quais, aqueles direcionados para educação. Em nossa compreensão, esta realidade tem se

manifestado dentro de um campo de avanços e contradições, inclusive no âmbito da legislação, que possibilitaram novas experiências e aprendizados na luta contra a injustiça e a desigualdade.

1. Compreensões que orientaram/orientam a política de formação docente no Brasil

A análise da formação docente no Brasil nos permite verificar a persistência de algumas particularidades que têm servido de parâmetro para o conjunto das ações realizadas. São particularidades que, em nossa observação, não só revelam as concepções dominantes como também explicam, pelo menos em parte, as razões de um conjunto de problemas e dilemas existentes.

A observação de alguns aspectos históricos conjunturais nos permite notar que a política de formação docente no Brasil tem sido orientada pelas seguintes compreensões: a) que é suficiente contar com o investimento privado (ou do próprio indivíduo); b) que a formação docente é problema dos governos subnacionais ou do mercado – não da União; c) Que a formação de professores não precisa ser na universidade; e d) que para ser professor basta o conhecimento do objeto de ensino. Percebemos que tais compreensões, ainda que de forma implícita, continuam a orientar as ações de formação docente no Brasil.

Tais compreensões, embora dominantes ao longo da história da formação docente e nem sempre tomadas como responsáveis pelos problemas da área, constituem-se também parte do campo de disputa que envolve as decisões governamentais sobre o tema. Assim, sobretudo no que se referem às políticas mais recentes, podemos notar um conjunto de ações que vão destoar, pelo menos em parte, do conjunto dessas orientações, porém, não se tem evidências de que tais políticas tenham demarcado a adoção de outros princípios.

1.1 A responsabilidade privada (individual) na formação docente.

Essa compreensão que toma o professor como responsável pela sua própria formação adota a ideia da preparação para a docência como um investimento pessoal. Parte do princípio que a definição de regras para o ingresso e para a seleção na carreira do magistério seria suficiente para mover as pessoas no sentido de uma formação adequada. Sem levar em conta as reais condições e especificidades do trabalho docente ou a diversidade e complexidade das

escolas e redes de ensino, toma a relação de mercado como capaz de suprir as necessidades de formação.

Embora essa compreensão tenha sido descrita como um fenômeno da atualidade, considerando a emergência de um novo tipo de regulação do trabalho docente, faz-se necessário notar que, historicamente, essa ideia esteve subjacente às políticas de formação docente no Brasil. Uma das evidências de que esse tipo de compreensão tem sido preterido na política brasileira pode ser constatada no fato de que as intervenções do poder público (governo central ou províncias), antes de investir na formação geral para o magistério, estiveram voltadas para a seleção e a difusão de um determinado método de ensino ou concepção educativa. Constata-se essa concepção já no “[...] dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; [esse dispositivo] estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.” (SAVIANI, 2009, p. 144)

A irregularidade do funcionamento das escolas normais, sobretudo, até o final dos anos 1870 é outro fator que prova a continuidade e o predomínio desse princípio. Como observa Tanuri:

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (TANURI, 2000, p. 66)

Aliado a essa questão, também se pode notar que em muitas províncias as primeiras experiências de Escolas Normais foram da iniciativa privada, sendo subvencionada pelo governo da província, como foi o caso do Maranhão e da própria sede do Império. No Maranhão, como relata Saldanha:

A segunda tentativa de implantar um curso destinado à formação de professores deu-se sob os auspícios da Sociedade 11 de agosto. Fundada em 1870 por iniciativa particular de um grupo de pessoas reconhecidas nos meios intelectuais, tinha objetivos beneficentes e entre eles incluía o oferecimento de cursos noturnos gratuitos para os operários da Capital [...] (SALDANHA, 1992, p. 125)

Observa-se ainda que a criação de escolas normais em todos os estados, impulsionada pela popularização da criação de escolas e pela necessidade de uma “formação técnico-profissionalizante” para os professores, se deu empurrando a responsabilidade para os

municípios ou para a iniciativa privada. Essas escolas foram “[...] qualificadas de livres ou equiparadas, com o que se procurava compensar a escassez de estabelecimentos oficiais na maioria dos estados.” (TANURI, 2000, p. 73). Segundo essa mesma autora uma publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 1951, revela que das “546 escolas, apenas 168 eram públicas estaduais, sendo 378 particulares ou municipais (Brasil, 1951)” (p. 89)

A responsabilização do professor pela sua própria formação também tem se expressado atualmente com a ampliação do ensino privado, seja na oferta de licenciaturas (presenciais e a distancia), sobretudo para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, seja na oferta de pós-graduação lato sensu, contemplando tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Essa ideia se torna bastante presente hoje não só no Brasil, mas em toda a América Latina, em que o controle da produtividade e a instauração da competitividade buscam forçar uma situação que o professor sinta-se “obrigado” a se capacitar e obter títulos. É isso que lhe garante permanecer no mercado de trabalho e evoluir na carreira profissional (FELDFEBER, 2007).

Por fim destacamos a perspectiva da construção da competência para ser professor como um investimento individual. O professor que deve adaptar-se ao meio, usar a criatividade e dar resposta (às vezes simplistas) aos problemas encontrados. Em grande parte a perspectiva da competência relaciona-se ao aprender fazendo e a um projeto de busca pessoal, uma aposta que deve ser feita pelo próprio professor na sua carreira, pressupondo uma taxa de retorno da sua formação.

1.2 Formar professores como atribuição dos governos subnacionais ou do mercado - não da União

As iniciativas de formação de professores historicamente foram relegadas aos estados e aos municípios ou ao mercado. O que significa que historicamente não houve no Brasil uma política nacional voltada para a formação inicial de professores. Desde a criação das escolas normais se percebe aí iniciativas que couberam sempre às províncias ou aos municípios, mesmo as decisões do governo central sempre atribuíram essa tarefa aos governos

subnacionais. Isso não significa a ausência de discussões e/ou reivindicações por parte dos educadores para que houvesse maior participação do governo central.

Tanuri (2000) chama atenção para a ausência do governo central em todo o processo de organização da educação popular. No que se refere à formação docente, a autora lembra a criação de um movimento, no início do século XX, que buscava a participação da união na criação e manutenção, especialmente das escolas normais. Segundo a autora, no final dos anos 1920, conferências e congressos ligados a educação discutiram a organização e uniformização do ensino normal no país. Buscava-se a participação do governo federal, principalmente em relação à atividade normativa e financiadora, mas até o final da primeira república não se observou nenhuma ação significativa.

A política centralizadora do Estado Novo, pela Carta Constitucional de 1934, atribuiu a responsabilidade pela regulamentação do ensino ao governo central. No entanto, em 1941, na 1ª Conferência Nacional de Educação, uma das principais preocupações em relação à formação de professores ainda era a ausência de normas que pudessem dar unidade às ações dos estados. Na observação de Tanuri (2000), mesmo sob a influência da política educacional centralizadora, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, apenas consagra o modelo de ensino normal já adotado por vários estados.

Embora a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1964 possa representar algum interesse ou manifestação do governo federal em relação à formação docente, no que se refere à atribuição dessa responsabilidade aos estados, não se observa nenhuma alteração. Situação que continuou se reproduzindo.

Esta destinação do curso normal secundário aos Estados, enquanto momento da estrutura organizacional da educação escolar brasileira, não se alterou nem mesmo com a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, nem com o Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de Educação, nem com a Lei n. 5.692/71, nem o Parecer n. 349/72, nem com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e respectiva normatização. (CURY, 2003, p. 06)

Em relação às iniciativas mais recentes, sobretudo aquelas que culminaram com edição do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, embora possamos notar algum avanço referente à tentativa de articulação das ações, com uma presença mais efetiva do

governo federal, também se pode notar a parcialidade dessa iniciativa por tratar-se de uma política que tem por centralidade a formação em serviço e a formação continuada. É isso que observa Gatti (2014, p. 34) quando conclui que a referida política nacional “[...] dirige-se apenas à formação de profissionais já em serviço e à formação continuada, deixando intocadas questões de fundo quanto à formação inicial de professores”.

Permanece, portanto, o desafio de se construir um sistema nacional de formação docente. Não basta certa intencionalidade envolvendo os entes federados, cada um com suas responsabilidades, metas e orçamentos, é fundamental que se tenha o protagonismo da União na construção de uma política nacional de formação e valorização docente que supere a contínua necessidade de formações emergenciais e provisórias. Isso implica “[...] recuperar o sentido **unitário, coerente, organicamente articulado e plural**, inerente à concepção crítica, democrática e emancipadora de educação, com a instituição de uma política nacional global de formação e valorização desses profissionais” (FREITAS, 2012, p. 214 - grifo da autora).

1.3 A formação docente fora da universidade.

A ausência ou pouco interesse da universidade pelo magistério tem relação com a compreensão que se tem da profissão docente. Essa compreensão se torna fundamental para que se defenda uma formação de nível superior para o professor. Assim, para que a formação docente tenha garantido seu espaço no seletivo universo acadêmico da universidade, precisa primeiro, que a ação docente seja compreendida como uma atividade relevante e complexa, com grau elevado de exigência teórica e de labor intelectual.

Em uma verificação inicial se pode constatar que no caso brasileiro, em parte, a ação docente ainda não alcançou esse status de nível superior. Apesar da luta dos movimentos docentes, da defesa incansável de diversos intelectuais brasileiros desde o início do século passado e da exposição midiática da educação nos últimos tempos, a própria legislação educacional brasileira ainda admite como formação mínima, para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, o ensino médio na modalidade normal, como se pode constatar no Art. 62 da LDB 9394/96.

Verifica-se também, na história da educação brasileira, que é tardia e bastante limitada a iniciativa no sentido levar a formação docente ao nível universitário. Somente no ano de

1939 que o Instituto de Educação do Distrito Federal foi incorporado à Universidade do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo foi incorporado à Universidade de São Paulo. A orientação desse processo se deu pelo Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, que, partindo do modelo da escola normal, produzindo o conhecido esquema 3+1 (três anos eram para as disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática).

Com a Lei 5.692/71 surgiu a chamada licenciatura curta, que era um curso superior de curta duração, com 1.200 horas, visando habilitar professores para o ensino de primeiro grau, sendo permitido que atuassem com turmas de até o segundo ano do segundo grau. Ou seja, uma formação que mesmo na universidade ganhava status inferiores. Como afirma Cury, (2003, p. 12), “[...] cujo nome já indica um processo mais rápido e ligeiro na formação de docentes.”

Com a LDB 9394/96 tivemos o surgimento dos institutos superiores de educação. Instituições não universitárias, com a finalidade de formar profissionais para a educação básica para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental. Segundo Brzezinsk (2008, p. 1147) “Desse modo, a formação extramuros da universidade, fica aligeirada, pois basta ao futuro professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas.” Um fato que estimulou aceleradamente a abertura de cursos de licenciaturas em diversas instituições privadas, muitas vezes com estruturas totalmente inadequadas para esse fim.

Além disso, com a equiparação das licenciaturas na modalidade a distância às presenciais, observou-se um forte crescimento da oferta de vagas em instituições privadas. Para ter uma ideia, segundo Barretto (2011), em 2002 o setor público respondia por 85% das matrículas nas licenciaturas e o setor privado 15%. Já em 2014, segundo dados do INEP, 58,77% das matrículas estão nas instituições privadas e 41,22% nas instituições públicas. Mais surpreendente ainda é o caso do curso de pedagogia que tem a incumbência de preparar para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Nesse caso são apenas 18,10% das matrículas em instituições públicas e 81,90% em instituições privadas e as matrículas na modalidade a distância representam 44,11% de todos os estudantes (INEP, 2015).

As matrículas para cursos de licenciaturas no setor público também não se restringiram ao modelo tradicional de ensino presencial. A partir de 2006, ampliou-se a participação das universidades públicas na formação docente através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Essa nova estrutura de atendimento à formação de professores, além de criar um espaço à parte, de pouca ou nenhuma integração com o ambiente acadêmico no interior das universidades, deveria se desenvolver por uma metodologia mais exigente em termos de dedicação e persistência do estudante. O que tem sido questionado quanto a possibilidade de realização de uma formação com qualidade:

Como os alunos das licenciaturas a distância tendem a ser mais velhos, mais pobres e menos brancos que os estudantes dos cursos presenciais, a ter menor acesso a importantes bens de consumo cultural em sua trajetória de vida, além de haver entre eles maior proporção de pessoas que trabalham, indaga-se como se sairão esses estudantes em face da predominância das exigências de leitura e compreensão do material veiculado nos cursos e do trabalho relativamente solitário que terão de desenvolver.” (BARRETTO, 2011, p. 51)

Tais questões reforçam a compreensão de que no âmbito da universidade nunca houve uma preocupação com a formação de professores, assim como não se preocupou com a educação básica. Embora se possa constatar a importância de alguns centros universitários em relação a afirmação inicial de professores, em geral, isso foi feito de forma isolada, da mesma forma que não se observou qualquer projeto mais consistente em relação a formação continuada ou sobre a pesquisa na formação básica.

Ainda que a universidade tenha sido chamada para participar de discussões e projetos referentes à formação docente para a educação básica, historicamente, no Brasil, ela não tem sido responsabilizada por esta tarefa e nem buscou assumir esse compromisso. “As grandes universidades públicas federais e estaduais, nas quais o custo aluno é alto, dedicaram-se muito mais, proporcionalmente, às carreiras superiores ‘nobres’ como medicina, engenharia, direito, arquitetura.” (MELO, 2000, p. 101)

Saviani observa que o descompromisso da universidade com a formação docente para educação básica se revela, principalmente, na pouca atenção às dimensões didático-pedagógicas. Ou seja, refere-se ao modelo, historicamente adotado, que privilegia o conhecimento da cultura geral ou o domínio dos conteúdos específicos, e que, outras

questões, mais especificamente sobre o ato ou a habilidade para ensinar poderiam ou deveriam ser adquiridos na prática.

[...] quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Essa situação tem levado também a constituição dois locais de formação de professores dentro de uma mesma instituição de ensino superior. Segundo o autor, no interior das universidades, a formação docente tem sido dividida entre os institutos ou faculdades específicas e as faculdades de educação. Uma situação em que se dissocia forma e conteúdo.

1.4 A formação docente centrada no conhecimento do objeto de ensino.

A necessidade ou não de uma preparação específica para o exercício do magistério, ou de algo mais além do conhecimento do objeto de ensino, tem marcado parte das discussões sobre formação de professores no Brasil. Essa questão nos remete a observação de uma forte tendência a não compreender como necessário qualquer outro tipo de preparo. Da mesma forma, há uma dificuldade em estabelecer um parâmetro adequado em relação ao tempo que se deve dispor para esse tipo de formação. A história da formação de professores no Brasil nos remete a uma situação em que, de forma implícita ou explícita, saber o conteúdo se constitui requisito único para ser professor.

Até o final do Império a escola normal não alcançou o nível secundário que contava com mais conteúdo e mais tempo de instrução. Tratando apenas de conteúdos curriculares referentes ao nível primário, preparava os professores basicamente em relação aquilo que eles deveriam ensinar aos seus alunos.

Foi no estado de São Paulo, no início do século XX, que teve início a separação entre os conteúdos de conhecimento geral e específicos, possibilitando uma diferenciação ou especificidade para a formação docente. E, somente quando as ideias escolanovistas ganham força é que se vê um movimento no sentido de maior cuidado com a formação específica para docência, sendo consolidada a criação de cursos que buscavam dotar o futuro professor de uma formação geral e outra técnico-profissionalizante.

Essa diferenciação de cursos acabaria por consagrar a dualidade de escolas de formação na maior parte dos estados brasileiros, possibilitando, por um lado, uma

certa expansão de escolas normais de nível menos elevado mas compatível com as possibilidades da época e as peculiaridades regionais e, por outro, a consolidação das escolas normais como responsáveis pela preparação do pessoal docente para o ensino primário. (TANURI, 2000, p. 12)

Uma segunda evidência pode ser verificada nas chamadas formações emergenciais ou provisórias. Estas sempre se justificaram pela existência dos professores “leigos”. Isso tem provado que o recrutamento do professorado, por ausência de professores com formação específica ou por não levar em conta esse critério, sempre resultou num grande contingente de professores considerados “fora dos padrões”.

Em acordo com o que discutimos acima, sobre a responsabilização do professor pela sua própria formação, a ação estatal referente à formação docente, desde o início esteve voltada para ações emergenciais e provisórias. Conforme observa Tanuri (2000), a Lei nº 10, de 1835, que cria a primeira escola normal brasileira, deixava claro seu objetivo de habilitar “[...] professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.” (p. 5)

Uma terceira evidência dessa compreensão tem se manifestado nas prescrições atuais de uma preparação eminentemente prática para o exercício da docência. Essa perspectiva ressalta o exercício prático da docência como o local em que se aprende a ser professor e questiona a necessidade do domínio teórico referente à didática e aos processos de ensino e aprendizagem. Junto com isso se tem a indicação de uma nova forma de recrutamento para as escolas de educação básica através da chamada certificação alternativa. Esse último é um fenômeno que tem avançado em países mais desenvolvidos e é tomado como modelo para muitos países da América Latina.

Por fim observamos que a preparação para as diversas realidades educacionais, anda que já tenha sido objeto de atenção na legislação educacional, persistem muitas dúvidas quanto a sua efetiva presença nos cursos de licenciaturas. Primeiro porque há uma grande dispersão em relação ao conjunto das disciplinas que compõe os diversos cursos, com pouca conexão entre as ementas e possibilidades diversas de interpretações sobre o conteúdo a ser ministrado. Segundo porque não tem sido possível constatar disciplinas ou referências claras nas ementas, que remetam aos objetivos da interculturalidade. (GATTI, 2010)

2. A atenção à diversidade na legislação sobre formação docente.

Além do preparo no que se refere ao campo didático-pedagógico, que não será objeto de análise no presente trabalho, consideramos que os temas emergentes², que dão atenção às diversidades culturais ou que buscam prepara para aprender e ensinar em contextos culturalmente diversos, têm se manifestado no âmbito da formação docente como uma necessidade e também como um desafio. Graças a algumas conquistas relacionadas aos direitos das minorias, bem como a alguns avanços referentes à noção de justiça e igualdade, tem ficado cada vez mais clara a necessidade de que esses temas integrem a formação docente. Fica também evidente que se trata de um componente ético e político importante que precisa ser resgatado como um princípio educativo. Princípio esse que envolve o aprendizado para a compreensão e valorização do outro em articulação com a luta para a superação das injustiças, das desigualdades econômicas e da exclusão política e social.

O desafio de tratar a questão da diversidade no âmbito da formação docente, no entanto, depois de ter reconhecido a sua necessidade, se refere às suas formas de abordagem. Pois, compreende-se que seu tratamento, como componente curricular obrigatório, em primeiro lugar, não deve se restringir a um ou outro segmento da população, deve alcançar todos os processos educativos e por isso, tratando-se de formação docente, deve tornar-se presente em todas as licenciaturas. Em segundo lugar, compreende-se que a educação para a diversidade não deve vir em substituição a outros conhecimentos válidos que compõe a base teórica da formação docente a ser compreendida de forma crítica. Ignorar os conhecimentos historicamente acumulados, principalmente para grupos discriminados na sociedade, ainda que em função da valorização de suas próprias manifestações culturais, pode contribuir para a reprodução das hierarquias, das desigualdades e da segregação. Nesse sentido, a abertura da escola e da formação docente para a diversidade deve fazer parte de uma ampliação de possibilidades, de uma nova realidade em que não se negue o acesso aos diversos tipos de conhecimento como caminho para o desenvolvimento de uma educação intercultural.

Verifica-se que a legislação educacional tem tratado dos temas emergente em relação à formação docente, fazendo constar das orientações gerias, tanto na definição das aptidões observadas no perfil do egresso, quanto como uma obrigação de que tais temas constem da

² Direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional entre outros.

proposta curricular dos cursos de licenciaturas. Também se verifica, no caso do atendimento de grupos específicos, a previsão de criação de programas especiais, cujos professores, preparados tendo em vista as especificidades de determinados grupos, deverão considerar a diversidade ético-cultural dessas comunidades e promover o diálogo entre as diferentes culturas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNs/Pedagogia), percebe-se uma manifestação geral no sentido de considerar como parte do perfil do egresso do curso de pedagogia que este possa “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.” (Art. 5º, inciso X), Bem como, um destaque sobre a necessidade de uma formação diferenciada para professores indígenas ou que venham a atuar em escolas indígenas, assim como para professores “[...] de escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.” Nesse último caso as referidas diretrizes estabelecem que estes professores devam:

- I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;
- II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014) ao referir-se, na Meta 13.4, à promoção da melhoria da qualidade da formação, por meio de instrumentos próprios de avaliação, também se manifesta sobre as “qualificações necessárias” dos futuros professores que deverá combinar “[...] formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.” Define também como estratégia, Meta 15.5, “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (DCNs/Licenciaturas), no Art. 8º inciso VIII,

repete o que foi definido como resultado esperado do concluinte do curso de pedagogia, no sentido de que o egresso da formação inicial deverá demonstrar consciência da diversidade, respeito às diferenças, etc., como se descreveu acima. Verifica-se também que nesse documento, Art. 13 § 2º, ao referir-se aos conteúdos que os cursos de formação devem garantir nos currículos, ressalta entre estes, “[...] direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.”

Sobre a preparação para o magistério em relação às modalidades ou áreas específicas, além da manifestação no Art. 3º que se refere à destinação da formação inicial e continuada, verifica-se que o § 7º, desse mesmo artigo, dá uma atenção especial à formação docente para educação escolar indígena, para a educação escolar do campo e quilombola, destacando que a preparação para o magistério da educação escolar indígena, “[...] deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.” E em relação à formação docente para educação escolar do campo e quilombola, “[...] deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade”.

Percebe-se, até certo ponto, um relativo consenso na legislação consultada sobre a necessidade de incluir os temas que tratam da diversidade nos cursos de formação docente, bem como sobre a implantação de programas especiais para formar professores de comunidades indígenas, do campo e quilombolas. No entanto, não há um entendimento claro em relação aos temas a serem tratados, ficando incerta uma definição sobre quantos e quais seriam estes temas, se todos se constituem como tal ou se há diferença entre a preparação docente para “as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência”, como se vê no PNE (2014), dando a entender aqui que são questões diferentes.

Da mesma forma, embora possamos notar um consenso sobre a criação de programas especiais para algumas áreas, percebemos que além das três já citadas, o PNE (2014) também relaciona a educação especial, ficando assim em aberto se esta seria ou não uma área para ser considerada no conjunto dos programas que terão uma formação diferenciada e se haveria

uma diferenciação em relação às possibilidades de educação especial, que poderia incluir libras, braile, limitações físicas e outras.

Em síntese, considerando o conjunto dos documentos legais observados, do ponto de vista curricular, embora possamos observar avanços no sentido de pensar a formação docente para além do domínio do objeto de ensino, faz-se necessário notar que ainda não há uma clara definição sobre os tipos de conhecimentos necessários para essa formação. Além disso, em relação aos aspectos que já se tem algum consenso, permanecem dúvidas sobre o peso atribuído para cada um e sobre a forma de abordagem dentro dos percursos a serem realizados. Essa realidade fica evidente pela forma, até certo ponto distinta, como a questão é tratada em cada um dos documentos consultados, pela diferença em relação às terminologias utilizadas e pela ausência de uma definição mais clara sobre o espaço que deve ser destinado a cada tipo de conhecimento que deverá compor o processo de formação docente.

3. A formação docente e a interculturalidade³ numa perspectiva crítica

Partindo de um olhar crítico da realidade educacional e da história da formação docente no país, percebe-se que uma educação sensível às diversidades culturais pressupõe enfrentar a grave situação de exclusão vivida pela maioria da população, compreendendo que a educação escolar tem participado ativamente para a reprodução dessa realidade. Por isso, dar visibilidade as várias vozes e identidades a muito silenciadas deve ter como objetivo central, justamente, a superação do estado de abandono, o sentimento de inferioridade e a reprodução das injustiças.

Nesse sentido, a defesa de uma educação para a diversidade, que questione os sentidos e os resultados de uma educação monocultural, jamais será compatível com um processo de massificação do ensino que se completa e se traduz pela precarização da formação e a degradação das condições de trabalho docente. A formação em massa e de qualidade duvidosa que tem implicado na desvalorização dos profissionais do magistério, no baixo interesse dos jovens pela docência e nos altos índices de abandono dos cursos de licenciatura (PINTO,

³ A Interculturalidade é compreendida aqui a partir de seu caráter propositivo. Como uma dinâmica gerada entre grupos e indivíduos de culturas diferentes pela atitude de encontro. (ZAPATA, 2014)

2014), tornam cada vez mais distante as possibilidades de uma educação capaz de compreender as diversas formas de exclusão e de trabalhar em direção contrária.

O aligeiramento e flexibilidade da formação docente fora da universidade, que reduz a qualidade acadêmica, científica e cultural (BRZEZINSKI, 2008), também impedem que o professor em formação possa sair do senso comum. A redução da qualidade, nos seus aspectos científicos e culturais, se torna um grande obstáculo para que se tenha uma compreensão crítica do contexto, para que se valorizem outras culturas, outros saberes e outras formas de ver o mundo.

Compreende-se que a proposição de uma educação que seja para todos, que vise desenvolver uma atitude de encontro e valorização entre culturas diferentes e que saiba reconhecer o valor do outro em sua diversidade, terá que tratar da formação docente na sua totalidade. E não se tornará possível sem atentar para os graves problemas dos cursos de licenciaturas, visando superar a sua depreciação (curso fácil, curso esquecido, não valorizado na universidade etc.) (GATTI, 2014). Importante compreender que a possibilidade de perdermos a humanidade, a sensibilidade e a capacidade de conviver com o outro é muito maior num ambiente hostil. Como afirma Arroyo,

O grave das condições materiais e de trabalho das escolas não é apenas que é difícil ensinar sem condições, sem materiais, sem salários, o grave é que nessas condições nos desumanizamos todos. Não apenas torna-se difícil ensinar e aprender os conteúdos, torna-se impossível ensinar-aprender a ser gente. (ARROYO, 2000, p. 64)

O trabalho docente, quando compreendido em todas as suas exigências requer inúmeros conhecimentos, além de atitude, sensibilidade e comportamento crítico diante dos problemas da sociedade. Segundo Tardif & Lessard (2008 p. 327), “[...] O trabalho docente representa uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos”. Entre estes conhecimentos os autores relacionam: cultura geral e conhecimentos disciplinares; psicopedagogia e didática; conhecimento dos alunos, de seu ambiente familiar e sociocultural; conhecimento das dificuldades de aprendizagem, do sistema escolar e de suas finalidades; conhecimento das diversas matérias do programa, das novas tecnologias da comunicação e da informação; habilidade na gestão de classe e nas relações humanas, etc.

Todos esses requisitos não são dispensáveis quando se quer uma formação com perspectiva intercultural, tendo como princípio a construção de uma sociedade democrática, justa e que valorize a diversidade. Pelo contrário, como afirma Zapata, a formação docente de qualidade é um requisito primordial:

Aprender a enseñar en contextos culturalmente diversos en un plano afectivo y reflexivo crítico es una meta necesaria de alcanzar para todos los profesores y profesoras, independientemente de su origen étnico o cultural [...] cuya principal perspectiva es una formación de calidad. (ZAPATA, 2014 p. 219)

Compreende-se, assim, que para a formação de professores numa perspectiva intercultural crítica, em primeiro lugar, não é suficiente apenas reconhecer a diversidade cultural, visto que o simples reconhecimento tende a resumir o encontro com as diferenças à aceitação de manifestações folclóricas ou a outras iniciativas que levam ao isolamento, como a constituição de “guetos” em que os diferentes podem ser isolados. Em segundo lugar, não se pode esquecer a experiência de dominação na sua totalidade, que historicamente tem negado a participação na riqueza para a maioria da população; que não permitiu o ingresso de índios, negros e trabalhadores em geral na cidadania, ou seja, na definição do destino no país; e que historicamente tem inventado e reproduzido pessoas como inferiores.

E em terceiro lugar, consideramos que a formação docente numa proposta de educação intercultural crítica não pode ser funcional ao sistema atual, ou seja, não deve deixar de confrontar, ainda que inadvertidamente, as diversas formas de produção da dominação, principalmente a dominação econômica e política. Também não pode reproduzir as velhas práticas, legitimando preconceitos e desigualdades, na constituição de cadeias de dominação, onde o oprimido reproduz o opressor quando se encontra em situação mais favorável. E por fim, consideramos também que uma educação com atitude intercultural, capaz de combater a monocultura, não será realizado por meio de uma escola pobre para pobres. Ou como afirma Quintriqueo et al (2014, p. 201),

Así, pensar la interculturalidad de manera crítica, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico a construir, para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en nuestra sociedad y que se reproduce a través de la escolarización. (QUINTRIQUEO et al, 2014, p. 201)

Se considerarmos, como afirma Ianni (1988 apud OLIVEIRA, 2007, p. 359), que nos países latino-americanos, “[...] o Estado é forte, a democracia episódica, a ditadura recorrente. São as elites deliberantes – militares, civis, oligárquicas, empresariais, tecnocráticas – que sabem e podem”, a construção de um projeto ético, político e epistemológico pressupõe confrontar as “elites deliberantes que sabem e podem”, e estes não assistirão pacíficos a qualquer possibilidade de tornar o povo uma coletividade de cidadãos.

Nesse sentido, uma educação baseada na interculturalidade, no caso da América Latina, é uma educação com claros fins éticos e políticos (QUINTRIQUEO et al, 2014). E, da mesma forma, o atendimento à diversidade cultural, garantido a democratização do conhecimento, supõe oferecer uma educação de qualidade. Sobretudo se pensamos em uma educação que combata a discriminação mais nos setores que discriminam do que nos discriminados, será preciso, como propões Zapata (2014): começar por identificar nossa própria diversidade; ensinar para o reconhecimento da diversidade; reconhecer a diversidade cultural como um valor; e reconhecer que uma educação de qualidade é uma educação intercultural e, portanto, deve ser para todos.

Considerações finais

Como destacamos acima, a formação docente se constitui em um campo com diversos problemas que se traduzem em obstáculos para se pensar em uma educação intercultural. Partindo de uma perspectiva crítica, podemos perceber que não há possibilidades para o desenvolvimento de processos educativos mais exigentes, com claros objetivos de interação e encontro com as diversas realidades educacionais, sem considerar as relações de poder e os processos de dominação que historicamente caracterizaram os países latino-americanos.

Nesse sentido consideramos que a base de uma proposta de formação docente, referenciada em uma interculturalidade crítica, deve compreender a realidade como uma totalidade. E nesse sentido, o avanço para a construção de uma educação onde haja a possibilidade do encontro entre as diversas realidades, em que se supere a relação de exclusão, de dominação e de hierarquias, só será possível quando avançamos também no combate aos processos que produzem as desigualdades e injustiças na sociedade e no próprio campo educacional.

Assim, torna-se essencial para a formação docente, em qualquer perspectiva que possamos compreendê-la, que tenha como base fundamental o compromisso com o direito a educação de qualidade. Esse compromisso tem sido a base de uma luta histórica dos movimentos sociais e das professoras e professores que partem de uma compreensão crítica da realidade.

Essencial também que se tenha como horizonte uma sociedade com mais justiça, sobretudo no sentido do direito de igualdade. Sendo necessário um processo educativo que tenha como objetivo a superação das diversas formas de preconceitos. E nesse sentido, não se dispensa o domínio de conhecimentos historicamente acumulado pelos vários tipos de sociedade, inclusive os conhecimentos mais valorizados na cultura dominante. No entanto, essencialmente, esse domínio de conhecimento precisa ter como finalidade a defesa da vida e do bem estar de todos. Por isso, toda e qualquer forma de conhecimento deverá ser valorizada, tornar-se acessível a todos e compreendida de forma crítica, visando contribuir para o bem coletivo.

Tais princípios, no entanto, não se realizam nas formas precárias de ensino, não se constituem sem um amplo esforço intelectual e exigem um tempo necessário de dedicação para superação das compreensões parciais, preconceituosas e do senso comum. Por isso a formação docente não cabe em um processo aligeirado e desprovido das condições objetivas para sua realização.

Tomando ainda ação docente como uma atividade intelectual, com alto grau de complexidade e com necessidade de um contínuo aprimoramento, torna-se necessário que sua preparação se dê em um ambiente acadêmico, pressupondo não só o acesso ao conhecimento como também a sua produção e difusão. Nesse sentido é que se defende a universidade como o lócus da formação, possibilitando a integração ensino/pesquisa/extensão.

Por fim, não devemos esquecer que a formação docente também guarda importante relação com a valorização do trabalho docente. E nesse sentido, a luta pela superação dos problemas observados na formação, torna-se a mesma luta para a melhoria das condições de trabalho e salário dos professores e professoras.

Referências

- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. 251 p.
- BARRETTO, E. S. DE SÁ. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *RBPAE* – v.27, n.1, p. 39-52, jan./abr. 2011.
- BRASIL. Decreto nº1.190 de 04 de Abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. *Diário Oficial da União* - Seção 1 - 6/4/1939, Página 7929 (Publicação Original)
- BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, de 12.8.1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em 18 de novembro de 2016.
- BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 jan. 2009.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2015* [online]. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Aceso em: 11/10/2016.
- BRASIL. Lei 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 21 de março de 2016.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação - *PNE*, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, 26 de junho de 2014
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2 de julho 2015, Seção 1, pp. 8-1
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008
- CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-142.
- FELDFELBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. *Educación & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 444-465, maio/ago. 2007.
- FREITAS, H. C. L. de. Federalismo e formação profissional: Por um sistema unitário e plural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>
- GATTI, B. A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS E PROBLEMAS. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010
- _____. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PESQUISAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- IANNI, O. A questão nacional na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 5-40, jan./mar. 1988.
- MELLO, GUIOMAR NAMO DE. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: uma (re)visão radical. *São Paulo Perspec.* vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012> Acesso em 16/11/2016.
- OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- PINTO, J. M. de R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de políticas educacionais*. Nº 15 | janeiro-junho DE 2014 | PP. 03–12

- QUINTRIQUEO, S. et al. Formación del profesorado en educación intercultural en: América Latina: El caso de Chile. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, v. 17, n. 2, p. 201-217, abr./jun. 2014.
- SALDANHA, Lilian Maria Leda. *A instrução pública maranhense na primeira década republicana: (1889-1899)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA, 1992.
- SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, núm. 14, mai-ago, 2000, pp. 61-88 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação Rio de Janeiro, Brasil)
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. Anexos. IN: TARDIF M. e LESSARD, C. (org.) *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.327.
- ZAPATA, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 219-234. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

Recebido em 05.12.2016
Aprovado em 30.01.2017