

REFLEXÕES A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA LEITURA ACERCA DA ARTICULAÇÃO ENTRE SABERES, COMPETÊNCIAS E PRÁTICA SOCIAL

Robson Carlos da Silva
UESPI/bobraizes@hotmail.com

Introdução

Discutir acerca da formação de professores se faz oportuno no sentido de fomentar a reflexão a respeito desse processo nos dias atuais, marcado por mudanças significativas na sociedade e crise do modelo moderno de educação escolar (TEDESCO, 2008), como presenciamos nas discussões efetivadas durante aula da disciplina Educação Brasileira do PPGE da FACED/UFC, necessitando de nossa parte a busca de leituras aprofundadas sobre as ideias de teóricos que desenvolvem seu pensamento sobre o tema, assim como um esforço de pensamento próprio e autoral, a partir de nossas experiências, contribuindo mais efetivamente sobre as discussões destacadas.

No presente texto, sem nenhuma pretensão de apresentar respostas definitivas, nem tampouco seguir supostas experiências salvacionistas, optamos trabalhar a partir das ideias de Contreras (2002) e Tardif (2002), procurando articular com as ideias de outros teóricos estudados na disciplina destacada, dentre os quais Tedesco (2008) e Castells (2007).

Emancipação e transformação: perspectivas para a construção da autonomia docente

Partindo de reflexões anteriores que nos possibilitou uma leitura acerca da questão da autonomia dos professores, a partir do pensamento de Contreras (2002), notadamente na obra *Autonomia de Professores*, mais especificamente da leitura do capítulo “*Contradições e Contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico*”, iniciamos pela percepção de que o termo reflexão a muito se tornou um “slogan” vazio de conteúdo, perdendo o sentido original, ao qual Contreras (2002), propõe uma revisão sobre o enfoque reflexivo, para que se supere a mentalidade instrumental que impregnou o termo, incorporando a conscientização sobre as implicações sociais da prática educativa. Reducionista e estreito são alguns dos

adjetivos que ilustram a crítica sobre os limites do enfoque da reflexão, precisamente por não questionar além dos limites do institucional, bem como por não se constituir de forma clara em uma proposta efetiva de transformação das condições reais do ensino e das possibilidades de socialização mais abrangentes.

Contreras (2002) critica, ainda, a concepção do professor como pesquisador, destacando a ausência de uma compreensão crítica do contexto social onde se desenvolvem as ações educativas que condicionam o ensino a uma atividade eminentemente de sala de aula e a limitação do conceito de emancipação, mais próximo do entendimento de liberalismo, sendo os indivíduos capazes de provocar mudanças sem, no entanto, a consciência sobre as diversas dimensões que compõem sua realidade social e histórica, apontando a ausência de uma análise mais apurada das circunstâncias sociais, institucionais e históricas em que os professores se encontram em seu trabalho.

Uma leitura mais detida das ideias do autor deixa evidente o papel da reflexão crítica enquanto postura que permite aos professores analisar e questionar as estruturas institucionais em que trabalham, descortinando os efeitos que essas estruturas exercem sobre suas práticas e, conseqüentemente, contribuir para que possam avançar num processo de transformação da prática pedagógica, pela tomada de consciência sobre os valores e ideologias implícitos em sua ação e a eliminação da irracionalidade e da injustiça existentes nas instituições em que trabalham.

É no pensamento de Habermas¹, porém, que o autor vai encontrar o fundamento da ideia da emancipação e da ação comunicativa, em contraposição com os princípios da racionalidade técnica, como prática de entendimento nas relações humanas, principalmente na ideia de autonomia, devendo o professor tomar consciência do que faz, eleger vontades comuns e configurá-las em discursos orientados pela reflexão crítica.

Apontando críticas contra o caráter utópico dessas teorias, notadamente no seu caráter ingênuo, em acreditar que todos os professores estejam dispostos a trabalhar pela transformação, Contreras (2002) desconstrói o falso pressuposto de que é possível construir uma perspectiva crítica da educação e da sociedade que permitiria a libertação de todas as opressões e dependências, além da suposição enganosa na existência de um valor universal que se preste a todas as experiências, mesmo as mais incomunicáveis e

¹ HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

inteligíveis, críticas essas que acreditamos são muito bem pontuadas por Carvalho (2010, p. 11), quando, refletindo sobre questões referentes a educação e socialização nas sociedades informatizadas atuais, demonstra o tanto que se encontra fragilizada a autoridade docente e o quão distante estamos de, enquanto profissionais da educação e mesmo requeridos a exercer a função de mediadores, sermos considerados agentes socializadores em realidades marcadas pela individualização e pelos ditames do consumo mercadológico, quanto mais agentes de transformação social.

Se posicionando a favor de um perfil de profissional docente enquanto um intelectual crítico, Contreras (2002), destaca três características indispensáveis neste sentido, que são: participação ativa na desocultação de processos ideológicos que se configuram como “naturais” e que na realidade são formas de justificação de dominações e repressões; esforço para descobrir formas pelas quais esses valores ideológicos dominantes limitam as possibilidades de ação do professor; e a preocupação com a captação e potencialização dos aspectos de sua prática profissional em busca de transformação pessoal, organizacional e social.

Sua ideia central é a de que os professores, para desenvolverem sua autonomia, necessitam assumir uma postura reflexiva e crítica, concebendo o ensino como prática social, através da interrogação sobre os resultados e a pertinência de seu trabalho e por meio da pesquisa, notadamente quando permite articular conhecimento e ação, superar a separação entre quem produz conhecimento e quem atua como docente, criar condições para transformar a prática do professor e questionar a visão instrumental da prática.

Esse entendimento do ensino como prática social é uma preocupação que perpassa as ideias de Castells no olhar que o autor dispensa em relação à especificidade da atual situação educativa, como fica evidente na passagem seguinte:

A especificidade da actual situação educativa está na perda articulação tradicional entre a socialização primária e as distintas modalidades de socialização secundária. Não se trata, pois, de definir técnicas de aprendizagem, modelos institucionais ou concepções curriculares, o que em si mesmo já é uma tarefa muito importante e complexa. Porém, as definições técnicas e institucionais da ação educativa não podem elaborar-se à margem do contexto global do processo de socialização. A característica mais complexa da crise actual consiste, precisamente, na dificuldade em orientar as acções educativas formais sem uma ideia clara da sua articulação com as restantes acções e instituições socializadoras. (CASTELLS, 2007).

Acreditamos que essa capacidade de entendimento acerca da necessária articulação entre as ações educativas formais com outras ações socializadoras que se processam além do espaço escolar, caracteriza a capacidade de desenvolvimento da autonomia em professores e pode contribuir de forma significativa no desenvolvimento destes e na possibilidade de tornar as escolas espaços verdadeiramente educativos, o que não deve ser desatrelado de outros aspectos pertinentes quando se trata da democratização da educação, e que envolve diretamente o interesse dos professores no estudo e formação contínua, no preparar-se constante, no buscar, no pesquisar e no desenvolvimento de saberes necessários e indispensáveis à sua formação. Sobre o desenvolvimento dos saberes docentes nos deteremos sobre as ideias de Tardif (2002) e que entendemos ser pertinentes nesse momento.

Saberes docentes enquanto processos de articulação entre a formação acadêmica e prática social de professores

A obra de Maurice Tardif, *Saberes docentes e formação profissional* (2002) levanta questões importantes sobre o, cada vez mais recorrente, problema da profissionalização do ofício dos professores.

Situando os professores enquanto sujeitos do conhecimento que serve de base ao trabalho destes, Tardif (2002) aponta alguns elementos para uma epistemologia dessa prática profissional dos professores e comenta sobre as ambiguidades do saber docente, por onde caminhou, por onde caminha e quais as futuras perspectivas das reformas educacionais.

Efetivando uma interessante análise sociológica, sua intenção é demonstrar que os professores devem ser considerados sujeitos do próprio conhecimento e colaboradores diretos nas concepções sobre o ensino. Para tanto se faz necessário, considerar o professor um sujeito que possui significados e conhecimentos sobre o saber-fazer de sua atividade, superar a visão tradicionalista que considera o professor um agente passivo que somente aplica os conhecimentos produzidos por outros e o conceber enquanto profissional que constrói seus saberes, conhecimentos e competências a favor de novas práticas e estratégias de ação.

Nesse contexto, a formação de professores deve ser orientada no sentido de conceder ao professor o direito de manifestar-se sobre sua formação profissional e basear-se nos conhecimentos específicos de sua profissão com espaço e tempo para que

possa agir com autonomia e competência profissional. Partindo da concepção de “saberes” enquanto o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes (saber-fazer) pertinentes à prática e reflexão do professor em sua ação, Tardif situa a questão da epistemologia da prática profissional dentro do movimento de profissionalização, explicita algumas características desse conhecimento e aponta a crise da profissionalização da área educacional, que envolve aspectos éticos, de perícia técnica e de confiança na profissão.

Não podemos nos furtar de recorrer ao pensamento de Cavalcante (2010) e chamar a atenção de que, principalmente nos dias atuais, a crise da profissionalização docente não pode ser interpretada de forma isolada, enquanto um fenômeno particular e exclusivo da área educacional escolar. A autora, assim se expressa:

Nesse sentido, existe a necessidade de que façamos uma abordagem genealógica e/ou histórica da mudança social em curso, se queremos entender, por exemplo, porque instituições tradicionais como a família e a escola, assim como o ofício do professor, estão sendo tão ou mais afetadas, quanto as empresas e atividades de qualquer segmento produtivo. (CAVALCANTE, 2010, p. 04).

Assim, entendendo a epistemologia da prática profissional como o estudo do conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais no desempenho de suas atribuições, Tardif concebe que algumas tarefas precisam ser realizadas pelos professores universitários, no sentido de melhor reconstituir esse campo de formação, são elas: a elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado na compreensão dos conhecimentos profissionais utilizados pelos professores em sua prática real; a introdução de dispositivos de formação, ação e de pesquisa; a transferência da responsabilidade de parcela da formação inicial para o meio escolar, a partir da implantação de políticas de transformação dos modelos de carreira nas universidades e a formação de equipes pluricategoriais; e a realização, pelos próprios professores universitários da educação, de realizarem pesquisas e reflexões críticas sobre suas práticas de ensino.

Essas reflexões encaminham à suposição de uma pedagogia de formação docente que melhor cumpra as exigências da sociedade atual e que Tedesco afirma ser

[...] uma pedagogia muito diferente da que vigora nos nossos sistemas educativos. O trabalho em equipa, a solidariedade activa entre os membros do grupo e o desenvolvimento da capacidade de escutar

constituem, entre outros, os elementos centrais desta pedagogia que deve ser desenvolvida do ponto de vista teórico e prático (TEDESCO, 2008, p. 102).

As ambiguidades e diversidades dos saberes dos professores estão no centro das discussões sobre as reformas nos processos de formação de professores, notadamente por se tratar de conhecimentos, competências e habilidades legitimadas, ou seja, saberes que vão ser transformados em saberes escolares que serão perpetuados pela cultura geral ou comum de cada sociedade. Essa reflexão nos coloca diante de determinadas e complexas questões, como por exemplo, qual a natureza dos saberes profissionais específicos aos práticos² do ensino? Como estes saberes podem ser objetivados e incorporados originalmente aos programas de formação de professores? Qual o lugar e a significância das pesquisas críticas em relação aos saberes profissionais? Como os saberes dos professores devem se manifestar dentro do sistema de ensino?

Ao nos debruçarmos sobre a compreensão dessas questões, podemos obter esclarecimentos a respeito da questão da identidade profissional dos professores, e dos formadores universitários, como por exemplo, que essa identidade está centrada no movimento entre três modelos: *Tecnólogo do ensino*, profissional detentor de competências, perito em planejamento de ensino com atividades baseadas num repertório de conhecimentos formalizados pelas pesquisas científicas; *Prático reflexivo*, capaz de escolher os meios para a resolução eficaz dos problemas e deliberar em relação aos fins e à reflexão sobre a construção da atividade profissional em contexto; *Ator social*, que desempenha o papel de agente de mudanças, portador de valores emancipadores.

Neste sentido, fica claro, segundo Tardif, que “[...] a década que se inicia 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.” (2002, p. 303).

Apontando vários fenômenos que contribuem para que as relações entre os professores e esses saberes ocorram de forma ambígua, como por exemplo, a distinção entre trabalho intelectual e trabalho técnico, a racionalização da formação e da prática

² A ideia de *práticos*, presente no texto de Tardif (2002), diz respeito aos professores que somente desenvolvem sua prática nos espaços escolares, sem despende esforços no sentido de orientar essa prática a partir das pesquisas desenvolvidas pelos universitários, inclusive numa certa contraposição ao tipo de conhecimento acadêmico, com críticas severas ao caráter enciclopedista e excessivamente teórico, sem articulação significativa com a realidade das escolas.

docente centrada na cientificação e na tecnologização, o controle administrativo e a racionalização técnica presente nas escolas reduzindo o papel do professor a função de instrução e não mais de formação integral, dentre outras, o autor defende os saberes experienciais dos professores como saberes nucleares e que devem ser socializados através de uma parceria entre os professores de profissão, os corpos universitários e os dirigentes educacionais.

Para fortalecer esse pensamento, podemos recorrer a Gómez (2000) que denuncia o predomínio da concepção técnica de professor, enraizada na racionalidade técnica e herdada do Positivismo.

No tocante às relações entre o trabalho e o trabalhador, o autor afirma que, independente das características individuais de cada ocupação, os saberes ligados ao trabalho são temporais. Neste sentido, destaca o “pluralismo epistemológico” desses saberes e enfatiza o papel da história de vida dos professores em sua trajetória e em sua competência profissional; comenta sobre a concepção de carreira, enquanto processo de marcação e incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas de trabalho e como realidade social, coletiva e objetiva; e finalmente aponta algumas pistas para pesquisas sobre o tempo e os saberes profissionais e o tempo e a identidade profissional, identificando como principais características do saber experiencial ser um saber ligado às funções dos professores, prático, interativo, sincrético, heterogêneo, complexo e aberto, além de ser personalizado, existencial, temporal e essencialmente social.

Podemos afirmar, por meio de uma leitura mais atenta, que Tardif desloca seu olhar para a questão das características e condicionantes dos saberes docentes e suas relações com a natureza da pedagogia, centrando suas análises nas consequências da pedagogia, que conceitua de prática social global, complexa e simbólica, enquanto prática enraizada concretamente no trabalho docente e suas dimensões subjetivas do ensino e à ética do trabalho docente.

Assim, propõe uma definição de pedagogia enquanto tecnologia da interação humana, sem perder o foco das questões epistemológicas e éticas que perpassam todo trabalho humano, demonstrando como a pedagogia é percebida e esclarecida através do trabalho dos professores, sendo aí que encontra sua verdadeira utilidade, seu caráter ideológico e de interação humana.

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os

alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Esta definição tem o mérito de ser simples, relativamente clara e bastante geral [...].

Ela nos diz o seguinte: aquilo que se costuma chamar de “pedagogia”, *na perspectiva da análise do trabalho docente*, é a *tecnologia* utilizada pelos professores. [...] De fato, toda atividade humana comporta uma certa dimensão técnica (Laughlin, 1989). [...].

Acontece o mesmo com a pedagogia: ensinar é utilizar, forçosamente, uma certa *tecnologia*, no sentido lato do termo [...].

Todavia, como indica também essa definição, o campo próprio da pedagogia são as interações concretas entre os professores e os alunos. O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas [...]. Em suma, se o ensino é mesmo uma atividade instrumental, trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem. (TARDIF, 2002, p. 117-118).

Outra contribuição significativa de Tardif, em sua abordagem sobre o processo de trabalho dos professores, é demonstrar como os objetivos do ensino são gerais e não operatórios, de natureza coletiva, temporal e incerta, pouco coerentes, trazendo várias conseqüências para a pedagogia e o trabalho dos professores, como por exemplo, efeitos imprecisos que suscitam muito empenho, ausência de clareza e precisão sobre os objetivos requerendo significativo grau de autonomia dos professores, além de favorecer limitações que solicitam determinado grau ou capacidade de especificação por parte dos professores. A natureza humana do objeto de trabalho dos professores, a partir do entendimento da importância de seu grau de especificação, passa a ter como características marcantes, dentre outras, a individualidade e heterogeneidade dos indivíduos, seu caráter sócio-cultural e afetivo e sua natureza complexa, refletindo na pedagogia determinadas tensões e dilemas, bem como, determinada ausência de controle dos professores sobre este objeto.

A partir dessas reflexões, Tardif apresenta elementos de uma teoria da prática educativa, destacando como a atividade educacional foi assumindo concepções e o status que cada concepção carrega e seus respectivos fundamentos conceituais. Em seu entendimento as concepções que a prática educativa assume são três: concepção de arte, originária na cultura grega, associando a atividade educacional a uma arte, cujo objetivo, exterior à ação, é finalizar, na criança, o produto final da educação que é o adulto; concepção de técnica, surgida nos tempos modernos (séc. XVII) é guiada por

valores, determina que as atividades humanas possam ser reduzidas a categorias de ação (por objetivos axiológicos ou por normas e interesses) e sob o julgamento da ciência; e a concepção de interação, defendida atualmente, postula que os seres humanos agem em função uns dos outros e centra-se na busca de captação da natureza social do agir educativo, em que o processo de ensino constitui-se num processo de formação mediado por uma vasta gama de interações.

Tardif demonstra, de forma bastante complexa e esmiuçada, os modelos de ação presentes na educação e os tipos de saber que a eles se atrelam, tais como a Agir tradicional (saber cotidiano), Agir afetivo (saber estético), Agir instrumental (saber técnico-científico), Agir estratégico (saber calculador), Agir normativo (saber normativo), Agir dramático (saber na ação), Agir expressivo (saber de autorreflexão) e Agir comunicacional (saber argumentar), que demonstram todo o pluralismo da ação e do saber educativo e do sentido da educação como responsabilidade diante do outro.

Finalmente, podemos destacar como maior contribuição das ideias de Tardif a reflexão crítica efetivada sobre o saber dos professores, visto que, além de propor algumas perspectivas metodológicas aos pesquisadores e alunos interessados no tema, levanta várias questões sobre o que caracteriza a noção de saber do professor, apontando os excessos da pesquisa em educação, as concepções do saber (subjetividade racional, juízo verdadeiro e atividade discursiva) e o papel preponderante da racionalidade nestas concepções.

Tudo isso em defesa da associação entre o saber docente e uma racionalidade concebida a partir da realidade dos atores sociais e suas interações, das práticas cotidianas desses atores e baseada em suas vivências e em suas experiências de vida, representando, em nosso entendimento, uma memória viva de estudos sérios, aprofundados e bastante fundamentados de um pesquisador que volta sua preocupação e sua reflexão, não apenas para a busca de respostas e a conseqüente construção de teorias sobre a formação profissional de professores, mas, avança propondo o levantamento de questões e problematizações sobre esse campo do conhecimento, apresentando propostas e tornando as discussões neste campo acessíveis e compatíveis de serem socializadas e concretizadas na prática educativa.

Nosso enfoque procura associar constantemente saber docente e racionalidade, mas uma racionalidade concebida em função da realidade dos atores sociais empenhados em contingentes e que se apóiam em saberes contingentes, lacunares, imperfeitos, saberes

limitados principalmente por poderes, normas, etc. nesse sentido, nossa proposta de trabalho constitui um discurso em favor de uma racionalidade limitada e concreta, enraizada nas práticas cotidianas dos atores, racionalidade aberta, contingente, instável, alimentada por saberes lacunares, humanos, baseados na vivência, na experiência, na vida. (TARDIF, 2002, p. 224).

Considerações finais

Refletir sobre a formação de professores é sempre um desafio, principalmente quando podemos identificar uma preocupação sempre recorrente no campo da educação que diz respeito à necessidade de se encontrar respostas prontas, acabadas, definitivas e imediatas aos problemas que surgem nos ambientes escolares, às vezes, sem que os professores tenham tempo ou condições de refletir, de analisar e avaliar de forma mais pertinente cada situação, tampouco de dialogar com outros professores a respeito desses problemas.

Neste texto tentamos explicitar alguns pontos que entendemos como essenciais para se discutir a formação docente, recorrendo às ideias de dois teóricos que também elegemos como pensadores por trazerem uma excelente contribuição ao debate e apontar questões relevantes para se refletir de forma mais apropriada sobre a problemática da formação docente: Contreras (2002) e Tardif (2002), ambos com a produção de trabalhos bastante consultados por professores, pesquisadores e alunos interessados no estudo da temática.

Entendemos que a relevância do texto se embasa por defendermos a necessidade de construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, através da própria reflexão, para que possa atuar, nos contextos institucionais e sociais, de forma cada vez mais autônoma e consciente.

Nossas reflexões, neste texto, nos levam a alguns entendimentos. Em primeiro lugar, apontam como de fundamental importância a concepção do professor como um investigador e produtor de conhecimentos, por ter um papel preponderante para a mudança social, pela participação e pelo viés democrático bastante evidente de sua prática, o que exige, em nosso entendimento, a necessidade do professor em desenvolver uma investigação educativa, sistemática e centrada na autocrítica, bem como propor ações capazes de adaptar a linguagem dos conhecimentos desenvolvidos nas pesquisas acadêmicas para a linguagem escolar, usada pelos alunos na escola.

Em segundo lugar, podemos identificar a proposta da superação da racionalidade técnica em prol do desenvolvimento de uma racionalidade permeada pela reflexão e a capacidade de produzir saberes e conhecimentos sobre a própria prática.

Finalmente, podemos perceber a opção pelo perfil do professor como produtor de conhecimentos articulados à sua própria prática, seus problemas e suas necessidades, saberes estes que devem ser concretizados pela prática social e em ambiente de colaboração, principalmente com os pesquisadores das Universidades. Os pensamentos de Habermas (1989), Castells (2007), Carvalho (2010) e Tedesco (2008) aparecem como interlocutores indispensáveis por sustentarem a ideia de que o conhecimento produzido pelos professores, associado à sua luta política e articulação social mais geral se constitui no quadro mais provável para proporcionar sua emancipação e que passa pela ruptura com os paradigmas dominantes e pela investigação participativa empreendida por eles próprios.

Assim sendo, acreditamos que as reflexões aqui efetivadas cumprem a função de fornecer uma análise pertinente para a compreensão da formação do profissional docente por trazer reflexões sobre ideias que, mesmo podendo provocar um caráter repetitivo para os que estão acostumados com trâmites da pesquisa sobre formação de professores, pode ser considerado uma crítica importante para entendermos alguns caminhos que podem provocar os avanços e os retrocessos do processo de formação de professores, o que, em nossa consideração, se constitui num verdadeiro encaminhamento crítico e reflexivo sob essa problemática.

Referências

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em rede**. 3. ed. Lisboa: FCG, 2007.

CARVALHO, Maria Juraci Maia. **Educação, socialização e novas tecnologias**. Artigo apresentado no Seminário de Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – FACED/UFC, outubro de 2010.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓMEZ, A. I. Pérez. A função e formação do professor (a) no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Artmed: Porto Alegre, 2000. p. 353-379.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis -RJ: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. 3. ed. Vila Nova de Gaia: FML, 2008.