



designed by starline | Freepik.com

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO BIBLIOGRÁFICO

**THE CONCEPT OF COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION:
A BIBLIOGRAPHIC DIALOGUE**

O CONCEITO DE COMPETÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO BIBLIOGRÁFICO

THE CONCEPT OF COMPETENCE IN TEACHER EDUCATION: A BIBLIOGRAPHIC DIALOGUE

Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza¹
André Luiz Sena Mariano²

Data de recebimento: 22/10/2023

Data de aceite: 06/11/2023

¹ Professora Associada na Universidade Federal de Alfenas/MG, Professora e Pesquisadora na Graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Lotada no Instituto de Ciências Humanas e Letras. Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP). Mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC/SP). Mestre em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação (UBC-Mogi das Cruzes/SP). Desenvolveu o estágio pós-doutoral no Programa Educação: Currículo (PUC/SP).

E-mail: dra.anaabreu@gmail.com

² Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Campus de Araraquara), Mestre e Doutor em Educação (na Área de Concentração em Metodologia de Ensino), ambos pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou estágio de Pós-doutoramento na área de História da Educação (como Bolsista de Pós-Doutorado Júnior do CNPq) junto à Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Araraquara. Atualmente, é Professor Associado do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG).

E-mail: andre.sena@unifal-mg.edu.br

RESUMO

O uso do termo e da concepção de competência tem guiado importantes documentos que organizam as políticas públicas educacionais no Brasil com forte presença nas orientações curriculares oficiais, compreender a gênese, a construção e o desdobramento desta concepção se fazem urgente, assim o objetivo deste artigo é de apresentar as discussões referente a competência e seus desdobramentos e impactos nas formações docentes. Como metodologia o artigo se pauta numa pesquisa qualitativa com o uso exploratório de referências bibliográficas. O estudo afirma resultados em que a entrada e uso do termo e conceito da competência no âmbito educacional e escolar nasce e desenvolve no seio de projetos neoliberais descaracterizando e enfraquecendo as formações docentes emancipatórias, críticas e progressistas. Concluímos que a concepção de competência fortalece um projeto pautado na racionalidade técnica e reduz os trabalhos de formação docente, o que resulta no enfraquecimento da ação profissional, a qual exige o pensar e o fazer no contexto de realidades e demandas específicas do cotidiano escolar, sufocando assim a construção de um processo emancipatório das ações pedagógicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Conceito de Competência na docência. Reflexões sobre a docência.

ABSTRACT

The use of the term and the concept of competence has guided important documents that organize public educational policies in Brazil, with a strong presence in official curricular guidelines, understanding the genesis, construction and unfolding of this concept is urgent, so the objective of this article is to present discussions regarding competence and its consequences and impacts on teacher training. As a methodology, the article is based on qualitative research with the exploratory use of bibliographic references. The study states results in which the entry and use of the term and concept of competence in the educational and school context is born and educational and school context is born and develops within neoliberal projects, mischaracterizing and weakening emancipatory, critical and progressive teaching training. We conclude that the concept of competence strengthens a project based on technical rationality and reduces teacher training work, which results in the weakening of professional action, which requires thinking and doing in the context of specific realities and demands of everyday school life, suffocating thus the construction of an emancipatory process of pedagogical actions.

Keywords: Teacher training. Concept of competence in teaching. Reflections on teaching.

INTRODUÇÃO

O campo de conhecimento da formação de professores, um campo teórico e metodológico, nos convida a discutir e enfrentar importantes temáticas a fim de compreender e possibilitar avanços nas reflexões contemporâneas, numa trajetória complexa que emerge da práxis docente e seus desdobramentos nas ações que atingem, diretamente, os processos de ensino e aprendizagem nos sistemas de ensino em seus diferentes segmentos.

A considerar os projetos, sejam eles de governo enquanto políticas públicas, ou de instituições não governamentais, que ocupam cada vez mais espaços no setor público, é possível afirmar que eles ditam regulamentações e se organizam pautados em interesses e propósitos em que o lucro e o capital são as prioridades, pois focalizam o mercado rentável em que a lógica das competências se estabelece, sejam em formações iniciais ou continuadas dos professores. Nesse sentido, é preciso concordar com Medeiros (2005) quando ela afirma que a formação de professores, em suas mais variadas formas, ao atenderem os fins mercadológicos, faz com que o mercado de trabalho, por meio de uma formação aligeirada e superficial, seja a finalidade precípua das formações de professores. Em outras palavras, o que se objetiva é a aquisição de competências meramente instrumentais, que transformam o trabalho docente em algo restritivo à execução de tarefas ditadas por sujeitos, amiúde, alheios aos processos escolares.

Como já aludimos acima, a lógica das competências configura um modelo de formação em que os professores são vistos como meros tarefeiros, retirando da construção profissional ações necessárias para um trabalho autônomo em que se exige o pensar, o sentir, o refletir, o analisar, o criar ações importantes considerando um cotidiano escolar com realidades diversas e exigentes.

Esse cenário potencializa aquilo que Contreras (2002), no livro *A Autonomia de Professores*, denomina de racionalidade técnica. Nele, o que se percebe a concepção de professores como profissionais incapazes de pensar e organizar o próprio ofício; profissionais que aguardam ditames de órgãos superiores para que sejam os executores dentro do espaço escolar. Em outras palavras, o trabalho docente, nessa perspectiva, não é reconhecido como um trabalho intelectual, mas como algo que deve ser desenvolvido sem qualquer tipo de questionamento, sem qualquer ensejo de reflexões críticas e com potencial transformador.

Neste artigo, temos como objetivo apresentar as discussões referente a ideia de competência, seus desdobramentos e possíveis impactos nas formações docentes por considerar sua forte influência nas políticas públicas brasileiras, por meio de reformas estabelecidas nos últimos anos.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, se desenvolveu por meio de estudos bibliográficos a partir de referenciais críticos, emancipatórios e progressistas do campo da formação de professores.

Por meio de um estudo bibliográfico o artigo se organizará em duas partes; na primeira trabalharemos com o conceito de competência, sua gênese e lógica alicerçada na racionalidade neoliberal bem como suas influencias empresariais trazendo para dentro da escola a lógica de mercado desconsiderando a natureza da construção da práxis de professores autônomos e críticos; na segunda parte traremos estudos sobre formação de professores que apontam importantes considerações sobre possibilidades de um projeto de formação de professores que supere essa dimensão técnica. Por fim, manifestaremos algumas considerações para pensarmos as possibilidades de contribuições para as políticas educacionais para a formação docente.

COMPETÊNCIA: SUA GÊNESE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Há sempre por trás das propostas e reformas interesses e ideias que apontam para projetos, portanto, conhecer suas gêneses nos ajuda a pensar a lógica empreendida e os objetivos estabelecidos. É nesse cenário que o conceito de competência foi incorporado aos documentos oficiais de formação de professores no Brasil; porém, esta concepção é de ordem global, organizações internacionais em suas diretrizes enunciam as competências trazendo a lógica econômica empresarial para os processos educacionais, e não se configuram como elementos novos, bastando lembrar aqui aspectos trazidos Rosa Torres (1998), quando argumentava sobre a influência, por exemplo, do Banco Mundial na definição das políticas públicas educacionais em países em desenvolvimento.

Conforme Laval (2014), em seu livro “Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, somos convidados a pensar no movimento de revalorização da empresa colocando-a como um modelo de representação dominante, e assim a escola é também cooptada, aproximando esses dois mundos, escolar e econômico, influenciando e modificando o funcionamento da escola. Para o autor, “A instituição escolar não encontra mais sua razão de ser na distribuição, o mais igualmente possível, do saber, mas nas lógicas de produtividade e rentabilidade do mundo industrial e mercantilista” (Laval, 2004, p.44).

Tal situação coloca nos projetos escolares a lógica da eficácia, numa perspectiva neoliberal, com um repertório não só de ações comportamentais, mas nos aspectos das linguagens e seus significados que remetem ao conjunto de aspectos de uma “gestão gerencialista” Paro (2007) aplicado em todos os âmbitos escolares. Ou seja, ganham força palavras como eficiência e eficácia, tornando o trabalho docente algo que pode e deve ser quantificado, até mesmo por meio de avaliações internacionais e construção de rankings de níveis de aprendizagem.

Redefine-se, com o sistema neoliberal, como afirma Laval (2014), a instituição escolar colocando-a como empresa educativa, o que leva a um repertório de linguagens e processos específicos do âmbito do mercado, o que a faz se submeter a novos objetivos e identidades profissionais.

Neste contexto carregado pela lógica de mercado, emergem as competências que se associam à eficácia e à performance Laval (2004). Compreendemos que a linguagem carrega seus significados, não há neutralidade no uso de competências na área da formação de professores, trazendo com o seu valor semântico a configuração do que se compreende que seja a atuação dos professores no âmbito escolar.

O fazer docente, na lógica das competências, se reduz à eficácia de operacionalizar processos planejados por gestores que, mesmo distantes do cotidiano escolar, criam plataformas e programas para que sejam apenas operacionalizados e aplicados os conteúdos pelos professores, retirando o profissional do processo de pensar as aprendizagens e as propostas didáticas a partir de suas realidades, com padronizações pedagógicas que calam todo o processo significativo e subjetivo que compõe a relação da construção de conhecimento no âmbito escolar, a competência chega e substitui o “conhecimento” pela “competência”.

O professor, a professora, é visto(a) como “(...) guias, tutores e mediadores” (Laval, 2014, p.53), um tarefeiro que operacionaliza, individualmente, seu próprio processo de formação sem qualquer processo reflexivo e crítico acerca dele.

Nessa visão, o professor, a professora individualmente, é responsabilizado pelo seu próprio aprender, o que o faz útil na lógica de escola empresarial. Mariano (2012) sugere que parece haver uma política implícita de que o desenvolvimento profissional docente seja algo que se construa individual e solitariamente, com o corpo docente largado à própria sorte.

O termo competência se estrutura na compreensão da eficácia e também no processo de flexibilidade destes profissionais da escola, servindo a uma sociedade em que os trabalhadores perdem seus direitos trabalhistas de maneira acelerada. Nesta perspectiva, a dimensão individualista é uma marca importante, impedindo a organização de grupos e de coletividade no processo educativo.

A competência se instaura não só no âmbito do exercício profissional da docência como, também, no desenvolvimento das propostas curriculares, organizadas por reformas que impactam nos objetivos da escola e da aprendizagem, trazendo concomitantemente termos como inovação e empreendedorismo como um pressuposto para trabalhar com os alunos, as alunas, a fim de serem preparados para o mercado que será cada vez mais incerto, flexível e ausente de direitos trabalhistas, num processo de desintelectualização e a ausência do pensar como forma de construir e ampliar os conhecimentos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A QUE PROJETO CONTRIBUIR?

Nas linhas anteriores, ainda de que maneira sucinta, procuramos apontar alguns aspectos acerca da ideia de competências e, sobretudo, de como essa ideia fragiliza e limita as formações de professores. Todavia, antes de apresentamos alguns pressupostos de um projeto de formação para o qual queremos contribuir, é preciso explicitar aqui que não se trata, nosso propósito, de descartar a necessidade de uma formação técnica. Todo ofício demanda, sempre, um domínio de técnicas que lhe são específicas e, no caso da docência, a transposição didática – a transformação dos elementos culturais em algo que possa ser aprendido e ensinado (FORQUIN, 1993) – é algo que lhe é peculiar.

Com isso, o que estamos advogando é que um projeto de formação de professores que se queira crítico, reflexivo e emancipatório não prescinde do domínio das técnicas, mas não se restringe a elas. A racionalidade técnica, tão fortemente presente no domínio das competências, só revela, tal qual argumenta Contreras (2002), uma limitação na forma de conceber as formações de professores. Essas diferentes formações não se restringem à apresentação de receituários metodológicos a serem aplicados no interior das escolas de educação básica. Ao contrário disso, é preciso reconhecer que cada sala de aula, cada unidade escolar, apresenta singularidades que tornam a cultura escolar algo extremamente complexo.

No que se refere a isso, as linhas gerais do projeto para as formações de professores que procuramos problematizar, não desconsideram a importância de uma formação instrumental, mas

reconhece que essas formações se estruturam a partir de relações intersubjetivas. Por assim o serem, demandam o reconhecimento de elementos que a ideia de competência não consegue tensionar e nem dirimir. Como, por exemplo, reduzir as relações afetivas entre docentes e discentes a algo neutro e delimitado por técnicas instrumentais? Ao fazer isso, a ideia de competência descarta a possibilidades de reflexão sobre as marcas da experiência e das transformações vivida nas relações.

Dessa forma, o projeto de formações para o qual queremos contribuir considera postulados apresentados por Antonio Nóvoa (1995), quando, ao discutir a formação reflexiva de professores, chama a atenção para a dimensão pessoal e idiossincrática do ofício. Não se trata de uma profissão que se estruture a partir, sempre, do mesmo e único modo de ser professor, cada sala de aula, cada unidade escolar, cada ano letivo, cada profissional decodifica e desenvolve esse ofício de maneira singular e irrepetível.

A noção de competências não colabora para que se pense a dimensão pessoal dos projetos de formações. Ademais, não colabora para o reconhecimento de que o processo de aprendizagem profissional da docência, tal qual defendido por autores como Mizukami et al (2002) e Marcelo García (1999), se inicia muito antes dos cursos de formação inicial e se estende ao longo da vida. A ideia de aprendizagem ao longo de todo o percurso profissional mostra que esse processo pode apresentar marcos temporais iniciais mais bem definidos, mas sem marcos finais pré-estabelecidos. Em outras palavras, aprender a ser professor é algo que ocorrerá durante toda a carreira e isso tem potencial de alterar a construção das identidades profissionais.

Para além disso, os projetos de formações que defendemos reconhecem que a universidade, como instância formadora, exerce papel crucial nesse processo de formação profissional, fornecendo, por exemplo, o que Tardif (2002) denomina de saberes disciplinares.

A ideia de competências, ancorada numa racionalidade técnica instrumental, apresenta forte ênfase em acúmulo de informações necessárias à prática pedagógica. Concordamos com Larrosa Bondía (2002), quando ele advoga que o excesso de informação inviabiliza a construção de experiência.

De acordo com o autor,

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência [...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber, o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa Bondía, 2002, p. 21).

O projeto de formações de professores que defendemos precisa se estruturar sob a égide de uma racionalidade crítico-reflexiva. É aquele projeto que reconhece a dimensão processual da formação docente e da identidade. Reconhece que esse ofício tem sua grande marca pautada na formação intelectual, moral e política das novas gerações. É o ofício que, como já defendia Paulo Freire (2005), pode não mudar sozinho os rumos de uma sociedade, mas é elemento decisivo para contribuir em sua transformação.

Para tanto, concordamos com Larrosa Bondía (2002), quando afirma sobre a importância dos sujeitos da experiência. Um projeto de formações docentes que se queiram crítico-reflexivos enseja que os profissionais construam posição crítica, também, sobre o seu ser e estar no mundo. É um projeto no qual professores e professoras possam se abrir ao provisório, ao diferente, ao novo; projeto que, mergulhar na provisoriidade das incertezas, consegue assumir e reconhecer os rumos do que não se quer perpetuar e, ao mesmo tempo, se expande para as múltiplas possibilidades de futuros outros a serem construídos. De acordo com Larrosa Bondía (2002):

O sujeito da experiência é um sujeito 'ex-posto'. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a 'o-posição' (nossa maneira de opormos), nem a 'imposição' (nossa maneira de impormos), nem a 'proposição' (nossa maneira de propormos), mas 'exposição', nossa maneira de 'ex-pormos', com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se 'ex-põe'. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (Larrosa Bondía, 2002, p. 25). O projeto de formações docentes para o qual queremos contribuir é aquele que se estrutura a partir da experiência: a experiência prévia à formação inicial, a experiência da formação inicial e a experiência do efetivo exercício da prática pedagógica. Com isso, precisamos reconhecer que, aliada à ideia da experiência, aparece a dimensão da subjetividade. Não se trata, entretanto, de uma defesa de um subjetivismo individualista, mas, sim, do reconhecimento de que as experiências docentes não podem ser generalizadas, não podem ser transferidas, mas devem e precisam ser compartilhadas.

Nesse sentido, por exemplo, um projeto de formações que defendemos é aquele que não abandone o professor, a professora iniciante à própria sorte, mas aquele que permita ao profissional ser apoiado por outro mais experiente; o projeto que defendemos não é aquele que entende os

estágios da formação inicial como mera etapa de observação e de aplicação da teoria aprendida, mas aquele em que discentes estagiários e docentes supervisores se formam num trabalho coletivo colaborativo, compartilhando experiências.

Assim sendo, uma perspectiva de competências, que, equivocadamente, define a prática pedagógica como neutra e que precisa ter como finalidade as habilidades mercadológicas, é incapaz de colaborar para a formação de profissionais sensíveis às histórias dos discentes, porque mecaniza de maneira simplista a prática pedagógica, ao apregoar que os docentes são meros aplicadores de conteúdos definidos por formuladores de políticas públicas.

Tal como apregoa Contreras (2002), se queremos um projeto que colabore para a construção da autonomia profissional dos professores, a lógica neoliberal de mercado, pautada na competição e na construção de rankings de avaliação, não pode ser o elemento estruturante da profissão. As escolas não podem continuar sendo instituições que estimulem a competição por bônus e premiações entre seus profissionais, mas deve ser um espaço de construção coletiva, onde todos os seus profissionais participem colaborativamente na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A perspectiva neoliberal mercadológica das competências padroniza as formações docentes e ignoram as especificidades contextuais e pessoais que são elementos fundamentais para as práticas pedagógicas. Por assim o serem, neutralizam a ideia de experiência, ao equalizarem conteúdos, metodologias e práticas. O que defendemos são projetos de formação contextualizados, porque humanizados tanto do ponto de vista docente quanto discente. Projetos que, ao assumirem a experiência e a subjetividade como fatores inseparáveis, intransferíveis, ensejam que os novos docentes se abram a construção de práticas sempre provisórias, incertas tal qual é provisória e incerta a existência humana.

A experiência, construída no percurso da trajetória profissional na atuação docente, se ergue na subjetividade e nas relações estabelecidas num cotidiano muito específico e singular, devendo compor as ações de formação, sejam elas no processo inicial ou continuado.

Afirmamos a importância da experiência dos docentes nos processos de planejamento e organização das formações. Conforme Abreu Souza & Feldmann (2022, p.15):

Sem experiência, sem autoria, sem voz, sem escuta, cai-se numa armadilha e coisifica-se os professores e os processos educativos, em uma visão simplória de fórmulas para salvar a educação pública pelo viés da formação docente que se pauta em estudos eleitos que não dialogam com os docentes. Uma formação que não abre espaço para a experiência, os professores são vistos como meros expectadores do próprio processo de formação. Contrariamente, em uma perspectiva em que a experiência toma espaço, a ação e a participação no processo se fazem reflexivas, autorais e valiosas.

A presença da experiência no processo de formação de professores contribui para avançarmos nas políticas públicas, o que possibilita o fortalecimento da qualidade da educação a partir do cotidiano escolar considerando, assim, a diversidade dos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo proposto neste artigo, em apresentar as discussões referentes à ideia de competência, seus desdobramentos e possíveis impactos nas formações docentes, pontuamos algumas questões para continuarmos a pensar a formação docente.

Afirmamos que o conceito de competência traz com ele a lógica neoliberal e inviabiliza a formação de professores críticos e progressistas, pois inviabiliza as ações referentes ao pensar, ao criar, ao planejar a partir de cotidianos singulares e complexos que se revela nos espaços escolares. Mais do que simplesmente um modelo econômico, o neoliberalismo, tal qual defende Lander (2000), é um discurso hegemônico sobre um modelo civilizatório, ou seja, mais do que atender a um projeto mercadológico, a formação voltada a competências se assenta num projeto de sociedade pautado no estímulo ao individualismo e à competição.

O conceito de competência revela os interesses de mercado, enfraquece a docência e precariza a construção de projetos educativos emancipatórios distanciando a construção e a validação das experiências no percurso da carreira docente.

Legitimamos caminhos para a construção da formação docente crítico-reflexiva e afirmamos que, sem considerar os aspectos subjetivos da trajetória da docência, o desmonte do ofício docente acaba por inviabilizar e fragilizar o avanço de políticas públicas brasileiras em busca da qualidade na oferta da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ABREU SOUZA, A. C. G.; FELDMANN, M. G. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Horizontes**, [S. l.], v. 40, n. 1, p. e022040, 2022. DOI: 10.24933/horizontes.v40i1.1403. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1403>. Acesso em: 10 out. 2023.
- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre – RS: ArtMed, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires – Argentina: FLACSO, 2000.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n. 19, 2002, pp. 20-29.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora planta, 2004.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.
- MARIANO, André L.S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista EXITUS**, v. 2, n. 1, jan/jun, 2012, pp. 79-94.
- MEDEIROS, Arilene M. S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação & Linguagem**, ano 8, n.11, 2005, pp. 195-210.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos – SP: EdUFSCar, 2002.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.
- SANCHO, Juana M. Discursos y prácticas em torno a las competencias en educaci3ns. Fonseca, **Journal of communication**, 15 (15), 127-144. <https://doi.org/10.14201/fjc201715157144> Acesso disponível em 01/10/2023
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: II Seminário Internacional Novas Políticas: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1998, pp. 173-191.



UNITAU
Universidade de Taubaté