

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
ATUAR COM/NA DIVERSIDADE: UM
DESAFIO DA/NA CONTEMPORANEIDADE**

*FORMATION OF TEACHERS TO WORK WITH /
IN DIVERSITY: A CHALLENGE
OF/IN CONTEMPORANEITY*

**Tania Suely Azevedo Brasileiro
Carmen Tereza Velanga
Andréia da Silva Quintanilha Sousa**
Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

As autoras se propõem a refletir sobre a formação de professores para atuar com e na diversidade, levando em consideração as mudanças decorrentes de um mundo globalizado, exigindo uma nova maneira de conceber a prática docente nos espaços educativos.

Palavras-chave: Formação de professores. Diversidade. Multiculturalismo. Espaços educativos.

ABSTRACT

The authors propose to think about the formation of teachers to work with and in diversity, taking into account the changes resulting from a globalized world, requiring a new way of conceiving teaching practice in educational spaces.

Key-words: Formation of Teachers. Diversity. Multiculturalism. Educational spaces.

Introdução

O contexto histórico atual marcado pelo processo de globalização em todos os campos – econômico, político e cultural – representa o aprofundamento e a universalização do capitalismo, em que o discurso hegemônico neoliberal nos faz crer na impossibilidade de criarmos alternativas em relação aos seus parâmetros, valores e princípios. Contudo, há um consenso que inclui historiadores, arqueólogos, sociólogos, economistas e psicólogos, segundo o qual os processos sociais estão em fase de transição. Ainda que a mudança se dê a velocidades e ritmos diferentes, sua onipresença é hoje uma característica constante em nossas vidas. A mudança nas atitudes pode ir a reboque das mudanças tecnológicas e científicas, criando sérias dificuldades para coordenar os velhos valores com as novas circunstâncias. Este atraso nas atitudes é um problema para as organizações, uma vez que cria uma dissonância entre a mudança e nossa capacidade de aproveitá-la e dar-lhe sentido.

Nesse contexto, a escola se torna palco da vivência desses conflitos, justamente por agregar diferentes opiniões e culturas, além de facilitar espaços de comunicação. Os educadores, dentre outros profissionais, buscam a resolução desses conflitos e a educação para o respeito às diferenças ou à diversidade poderá favorecer a convivência social. Assim, a ideia de uma mudança de paradigma passa pelo alcance de um progresso e uma mudança educativa com êxito, que tem muito a ver com a formação de professores.

A possibilidade de pensar e construir uma sociedade plural é uma instigante marca do nosso tempo. Em que pese os argumentos contrários, o pluralismo cultural e o respeito à diversidade estão associados à formação de sociedades democráticas como uma reflexão e ação políticas que favorecem a cidadania, o desenvolvimento e a manutenção da paz social. Seu ponto de partida é o reconhecimento da diversidade cultural, aceitação das diferenças e a igualdade de direitos. O pluralismo cultural como política visa favorecer a inclusão e a participação do cidadão, tendo por base as trocas culturais.

Cultura e política possuem vínculos inerentes e estreitos e não há como pensarmos em diversi-

dade cultural sem que reconhecemos os conflitos e as tensões presentes nesta relação e a sociedade civil, o Estado e os projetos políticos apresentados à sociedade. Portanto, a primeira tarefa é superarmos a concepção homogeneizadora de ambos – Estado e sociedade – e repensarmos as formas de promoção e atuação das políticas públicas. Nesse âmbito, precisam ser considerados os espaços políticos distintos dos diversos grupos étnicos, políticos, culturais, que estão presentes de qualquer forma – conscientemente ou não, mas sempre intencional – na elaboração e aplicação das políticas de formação docente. Isso significa sair do papel de quem assiste alienado aos acontecimentos para o de protagonista da própria história, modificando posturas diante da complexidade que envolve a educação voltada para a diversidade cultural.

Tais questões merecem destaque nas reflexões contemporâneas sobre a formação docente e suas interrelações com as políticas públicas educacionais. Perguntamo-nos: Estamos formando professores para atuar com/para diversidade?

Esse trabalho pretende lançar luzes sobre essas questões, sem a pretensão de apresentar conclusões definitivas, pois o tema é por natureza inconcluso. Essas reflexões alteram a qualidade dos elementos que o compõem, haja vista que o processo do conhecimento é historicamente datado e intencional, pertence à consciência de alguém que está num dado tempo, num espaço, em definida posição social. Sem negarmos a criação, pois sua negação seria admitir a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do processo da cultura.

A Formação de professores: política, diversidade e saberes

Quando optamos pela noção de *totalidade* na compreensão do fenômeno educativo, essa escolha pressupõe admitirmos que os homens e as mulheres são seres históricos, já que suas ações e pensamentos mudam no tempo e que essa ação transformadora modifica a maneira de pensar, agir e sentir. Se somos resultado desse devir, do processo que constrói a cultura e a nós próprios, novos padrões de comportamento, instituições e saberes são necessários. Nossas ações não são

somente biologicamente determinadas, mas, se dão também pela apropriação das experiências e dos conhecimentos produzidos e transmitidos de geração a geração.

A educação é um processo permanente que se efetua na família, na comunidade, no trabalho, na comunicação social, enfim, na interação com o meio, ou seja, a educação dependente das condições sociais, que variam segundo o tempo e o espaço. É por meio da educação que há *mudança da condição humana*, por meio da educação o indivíduo adquire saber. Por isso, a educação é substantiva, altera o ser humano (VIEIRA PINTO, 2007).

De fato, por sua capacidade de criar símbolos e linguagem, bem como por suas características biológicas, os homens e as mulheres são capazes de produzir sua vida material e cultural - sua própria sobrevivência. Nesse sentido, a diversidade é o caráter distintivo da sua humanidade, é uma de suas marcas essenciais. A diversidade se impõe no campo do pensar, do agir, no campo filosófico, epistemológico, antropológico, nos hábitos e costumes, nas representações, atitudes, comportamentos, valores e crenças, no campo da política, nas formas de organização da produção material e cultural, da família, clãs, tribos, do Estado, do direito público ou privado, dentre outros (SGUISSARD, 2008). É nesse amplíssimo contexto que se dá a defesa de uma educação plural que respeite à diversidade. Questionamos: Estamos formando professores para atuar com/para diversidade?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional – LDB nº 9.394/96, aprovada e sancionada sem vetos, pelo Presidente da República, em 20 de dezembro de 1996, estabeleceu no seu artigo 26 que os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter “uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

O art. 62 orienta que a formação de docentes para atuar na Educação Básica “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores”.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (Resolução CNE/CP n.1, de 18 de fevereiro de 2002), em curso de licenciatura, de graduação plena, em seu artigo primeiro, apresenta um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a ser observado na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino. Esses princípios devem ser aplicados a todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O Artigo 2º preconiza que a organização curricular de cada instituição observará, “além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais destacamos: “II - o acolhimento e o trato da diversidade”.

A elaboração de novas diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores se coloca como uma das exigências que visam adequar o sistema educacional ao contexto histórico atual. A partir de então, as instituições de Educação Superior no Brasil vêm desenvolvendo reformas curriculares nos diferentes cursos de graduação. Destacamos as seguintes tendências: redefinição dos perfis dos profissionais formados, enxugamento dos currículos, ampliação da dimensão prática e flexibilização curricular. Tais reorientações constituem uma política direcionada que se traduz num conjunto de diretrizes e princípios expressos nos documentos oficiais.

Nesse sentido, o impacto das políticas econômicas, internacionais e nacionais, sobre os sistemas educativos se faz sentir na discussão sobre o espaço da formação de professores, tomando como referência para tal termo o enfoque sociogeográfico, que entende o espaço não apenas como uma unidade física, mas, também, e com mais importância, como uma definição de poder. Como afirmou Giddens (1984), o homem faz sua própria geografia e, também, faz sua história. Isto é, “as configurações espaciais da vida social são uma questão de importância fundamental para a teoria social, tanto como o são as dimensões de temporalidade” (GIDDENS, 1984, p.363).

Hargreaves (1999) afirma que a posição e a importância social da formação de professores

se definem, em parte, pelos espaços que se tem criado para ela ao longo do tempo. Por essa razão, as tentativas para mudar o estatuto e a importância social dessa formação implicam alterar a posição e o lugar onde ela se dá. O esforço político realizado, para garantir a formação de professores das séries iniciais no âmbito da universidade, foi decorrente do reconhecimento da importância dessa fase de escolarização, exigindo um professor bem qualificado. Essa formação foi convertida em algo menos periférico e sujeita à marginalização. Tornou-se mais relacionada com os espaços de conhecimento e cultura e aberta à compreensão e à comunicação com o mundo.

A discussão de fundo extrapola a dimensão técnica e objetiva. Envolve questões políticas. As questões da formação de professores, analisadas sob o ângulo da epistemologia e da pedagogia, tomaram um novo sentido; contudo, apesar da pertinência das reflexões que abordam as relações entre ensino e pesquisa, entre teoria e prática, há uma impulsão, pelas medidas políticas, a reordenar o foco da discussão. O lugar da formação, antes apenas visto como uma questão de propriedade formativa, passou a exigir análises no âmbito das estratégias políticas.

Alinhamo-nos com Boaventura Santos (*apud* CUNHA, 2005), quando afirma que as superações necessárias para que possamos repensar a transformação social passa pela construção de uma *alternativa à alternativa* e pelo entendimento de que a modernidade preocupou-se com duas formas de conhecimento: o *conhecimento-regulação*, cuja ausência é entendida como caos e a presença como ordem, e o *conhecimento-emancipação*, cujo mote é o reconhecimento de que o outro também é sujeito. Para tanto, nos ensina Boaventura Santos, é preciso atender a três condições: passar do *monoculturalismo* para o *multiculturalismo*; da *peritagem heróica* ao *conhecimento edificante*; e a necessidade de desencadear uma energia que transite *da ação conformista à ação rebelde*.

McLaren (2000) define multiculturalismo como um termo polissêmico, que abrange diversas posturas desde a que reconhece a diversidade cultural sob um ponto de vista folclorizado e exótico até uma perspectiva crítica que desafia

os estereótipos e exige o engajamento político na construção de processos de construção das diferenças, é o caso do multiculturalismo crítico dentro de uma perspectiva intercultural crítica.

O multiculturalismo é um movimento que surge das reflexões teóricas acerca da importância da diversidade cultural e do reconhecimento dos direitos inalienáveis do cidadão como sujeito de direitos. Não há como pensarmos em igualdade sem reconhecermos as diferenças e as suas consequentes implicações práticas: se são nossas escolhas que configuram a nossa realidade, é necessário que a opção por atitudes não racistas e preconceituosas sejam enraizadas na sociedade; assim, a educação é o arcabouço que propicia a mudança de comportamento e a possibilidade de nos fazermos críticos e reivindicadores da igualdade sempre que estivermos diante da injustiça e intolerância. Fazer valer o direito à igualdade sempre que a diferença nos inferiorize e reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descaracteriza (SANTOS, 2000).

Se assumirmos a docência como uma ação complexa, perceberemos que a profissionalização do conhecimento tanto possibilita a resistência e a busca de alternativas e a transformação social, como pode potencializar a exclusão social. Na concepção de Boaventura Santos (*apud* CUNHA, 2005, p.30), “as ações e as subjetividades são tanto produtos como produtores dos processos sociais”.

Nesse sentido, há um crescente direcionamento de estudos que compreendem que o professor age a partir de saberes que são plurais e construídos a partir de diferentes fontes. Constrói seus saberes com raiz em múltiplas influências de formação, em conformidade com o contexto cultural e institucional em que atua. As contribuições de Nóvoa (1992), Tardif (2006), Sacristán (1996), Schön (1992) no plano internacional, foram de grande impacto no Brasil, produzindo diálogos profícuos com Pimenta (1999), Cunha (1989; 2005; 2006) e Fernandes (2008) e tantos pesquisadores dos saberes docentes, instalados no âmbito acadêmico. A força do termo “saberes” se institui em contraponto com a denominação das “competências”, numa expressa intenção de resistir à redução da complexidade da docência e de sua formação.

Para estudar os saberes, a ampliação do uso das narrativas se tornou usual e recomendável, uma vez que essas são compreendidas a partir de uma produção cultural e histórica. Reforçam a posição de Larrosa (2004, p.19), “para quien la construcción del sentido de nuestras vidas es, fundamentalmente, un proceso interminable de oír y leer historias, de mezclar historias [...] e vivir como seres que interpretan y se interpretan”.

A profissão docente, sendo profundamente enraizada na prática cultural dos futuros professores, exige uma reflexão narrativa intensa, para que sejam exploradas as representações sociais que sustentam suas posições teórico-práticas.

A incorporação das narrativas como valor reconfigura a relação teoria e prática, se distanciando da concepção instrumental aplicacionista e se instituindo como um eixo fundamental para pensar a profissão docente.

A temática da formação de professores provoca diferentes abordagens de estudo e exige desdobramentos na sua análise e compreensão. A necessária profissionalização reabre reflexões sobre a formação continuada dos docentes de todos os níveis e estas provocaram a necessidade de repensar a formação inicial. Tal necessidade amplia os esforços e estimula o espírito investigativo acadêmico. Parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão inesgotável quanto inexorável é a ideia de processo na condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e mulheres e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Como podemos gestionar a mudança nas instituições educativas? Como converter a mudança num suposto cultural da organização?

Considerações para a mudança educativa: uma perspectiva docente

A ideia de uma mudança de paradigma foi introduzida por Kuhn (1978, *apud* WHITHAKER, 1998). Ela foi entendida como uma profunda mudança nos pensamentos, percepções e valores

que formam uma particular visão da realidade. Entretanto, um novo paradigma é recebido com hostilidade e suas ideias são atacadas, contribuindo para que a mudança se converta em um doloroso e profundo processo de reinvenção, reorganização e redefinição.

Ferguson (*apud* WHITHAKER, 1998), em seu livro *La Conspiración Acuario* (1994), enfoca desde a perspectiva das mudanças mais próximas a nós, à medida que crescemos. Para ela, o início de um novo paradigma é humilhante e estimulante; estamos equivocados em parte, como se estivéssemos olhando com um olho apenas. Não está nos proporcionando mais conhecimento, apenas uma nova visão.

Enquanto e como mudamos, a autora sugere quatro modos básicos:

- *Mudança por exceção.* Nosso sistema de convicções permanece intacto, porém permite algumas anomalias: “as exceções que confirmam a regra”.
- *Mudança acumulativa.* Ocorre em pouca quantidade num momento dado e nós não somos conscientes de que mudamos.
- *Mudança pendular.* É o abandono periódico de um sistema fechado e seguro por outro.
- *Mudança de paradigma.* Produz-se quando umas ideias aceitam informação para unir-se numa nova forma, que perfile e integre um enfoque prévio. Leva em conta diferentes interpretações desde diferentes perspectivas em momentos diferentes.

Tudo isso nos proporciona uma proveitosa ideia de como podemos gestionar a mudança nas instituições educativas. Grande parte do êxito dependerá da medida em que a mudança constante se converta num suposto cultural da organização. Em sua proposta de um novo paradigma educativo, Ferguson afirma que a chave se baseia em se fixar na *natureza da aprendizagem* antes que no currículo e os métodos de instrução se quisermos satisfazer as necessidades geradas num mundo de incertezas e de rápidas mudanças.

Alvin Toffler, em *El shock del futuro* (1982), adverte sobre a morte da permanência, a emergência de uma transição, o aparecimento de novas circunstâncias, a necessidade da diversidade e os limites de adaptabilidade. O autor identifica dois elementos constitutivos

básicos na mudança: *velocidade da mudança e direção da mudança*. Sobre o primeiro deles, afirma que quando falamos da velocidade da mudança, nos referimos a certo número de acontecimentos, agrupados num intervalo de tempo fixado arbitrariamente. Assim que necessitamos definir a ideia de “acontecimentos”. Necessitamos selecionar nossos intervalos com precisão. Devemos também ser cautelosos em relação às conclusões que extraímos das diferenças que temos observado. Mais ainda, na medida do tema. Hoje em dia estamos muito mais avançados com respeito aos processos físicos do que com respeito aos processos sociais. Conhecemos muito melhor, por exemplo, como medir a velocidade em que circula o sangue pelo corpo do que a velocidade com que circula um rumor pela sociedade.

Enquanto à *direção da mudança*, Toffler assinala a necessidade de um novo metabolismo psicológico desenhado para fazer frente, de forma criativa, à aparição constante de condições novas. Assim, ele apresenta a expressão “adocracia” para descrever um enfoque diante da vida e do trabalho que seja, em conjunto, menos rígido, mais flexível que aquele para o qual somos socializados; uma sorte de nomadismo social e psicológico, que nos exigirá adaptarmos rapidamente, mudarmos de direção e continuarmos avançando.

Mais que nunca, a qualidade da formação (inicial ou permanente) desses profissionais precisa ser pensada com seriedade, com vistas a assumir suas responsabilidades frente ao desafio que nos impõe a realidade dos fatos.

O principal desafio para muitos dos professores foi sempre como alcançar uma ótima aprendizagem num grupo de alunos no espaço da aula. A maioria das mudanças na prática dentro das aulas foi realizada por profissionais comprometidos com seu “que fazer”, que trabalharam com curiosidade por conhecer o modo que seus alunos aprendiam melhor. Esses profissionais demonstraram capacidade para mudar seus métodos, como resultado normalmente de uma experiência positiva, desde uma base teórico-prática sustentada pelo interesse em encontrar vias de gestionar uma atividade tão sumamente exigente e complexa como é conseguir uma aprendizagem ótima com

grandes grupos de alunos, com evidentes diferenças pessoais (BRASILEIRO, 2002).

Assim que o processo de ensino precisa ser considerado como um ponto-chave na gestão da mudança. Isso foi em parte colocado em segundo plano nas reformas educacionais em defesa da melhora da qualidade da educação. A prioridade pela estrutura e o conteúdo vem contribuindo para um perigoso descuido do processo de aprendizagem – talvez o fator mais importante para alcançar um progresso e uma mudança educativa com êxito, e que tem muito a ver com a formação de professores.

Isso significa sair do papel de quem assiste alienado aos acontecimentos para o de protagonista da própria história, modificando posturas diante da complexidade que envolve a educação voltada para a diversidade cultural. Exige, pois, uma formação profissional crítica, balizada nas questões prementes mundiais e locais, o que, por sua vez, demanda atualização e pertinência da formação inicial e continua que abranja o debate sobre currículo e multiculturalismo aliados aos ideais da sociedade democrática.

É preciso não apenas que compreendamos a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais, mas constatarmos que esses têm desigualdades no acesso a bens econômicos e culturais e isso é determinado fortemente pela classe social, etnia, raça, gênero. O reconhecimento de que a sociedade brasileira é multicultural e que a escola tem produzido a exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões étnico-culturais não dominantes significa partir para formas de atuação que ultrapassam os muros das instituições escolares. Acreditamos que tais reflexões, ao fazerem parte dos currículos que conformam a formação docente, podem se transformar em poderosos aliados às práticas denunciadoras de preconceitos e minimizadoras de fatores que vêm contribuindo historicamente para a permanência das desigualdades e de seus desdobramentos na sociedade mundial.

No entanto, sabemos que o Currículo, tanto das escolas quanto dos cursos de formação docente, têm se caracterizado pelo etnocentrismo e não pelo multiculturalismo, ou seja, não têm acompanhado as mudanças que a sociedade exige. Não é por acaso que professores hoje se

deparam com a incidência cada vez maior da violência na escola e do seu próprio despreparo político pedagógico e psicológico para reverter essa situação. Está, portanto, colocada a premente necessidade de que sejam criadas as condições para a inclusão para muito além do discurso politicamente correto.

Considerações Finais

Se partirmos do pressuposto de que a educação é um fenômeno social total, compreenderemos que para atingi-la e planejá-la temos que ter em vista todo o conjunto de valores sociais que sobre ela influem e os efeitos que dela resultam. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças e valores a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural.

Nesse sentido, o reconhecimento de que a sociedade brasileira é multicultural e que a escola tem produzido a exclusão dos grupos que não correspondem aos padrões étnico-culturais dominantes pode se transformar em

poderosos aliados às práticas denunciadoras de preconceitos e minimizadoras de fatores que vêm contribuindo historicamente para a permanência das desigualdades e de seus desdobramentos na sociedade mundial. Significa compreendermos a necessidade de partirmos para formas de atuação que ultrapassam os muros das instituições escolares. Acreditamos que tais reflexões e a reconfiguração do currículo podem encaminhar mudanças significativas aos cursos de formação docente.

Nesta discussão, é importante destacarmos o multiculturalismo como tema candente nessa formação que terá que responder aos desafios atuais da sociedade que se pretende inclusiva. De fato, a formação docente encontra-se no feixe das alternativas viáveis e duradouras no desenvolvimento e plenificação da cultura da paz, alvo e necessidade de nossa contemporaneidade.

Grande parte do êxito dependerá da direção que daremos à mudança, de tal forma que essa se converta num novo paradigma educativo capaz de satisfazer as necessidades geradas num mundo de incertezas e de rápidas mudanças.

Referências

- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.1*, de 18 de fevereiro de 2002.
- BRASILEIRO, Tania S. A. *La Formación Superior de Magisterio. Una experiencia piloto en la Amazonia Brasileña*. Tese de doutorado. 914p. Universidade Rovira i Virgili, Espanha. 2002.
- CORREIA, João A., MATTOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Editora ASA, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- _____. “A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura”. *Cadernos de Educação*. FaE/UFPel. Pelotas, n.27, julho/dezembro, 2006, p.55-71.
- _____. (org.). *Formatos avaliativos e concepções de docência*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FERNANDES, Cleoni Maria. “O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades”. In: EGGERT, Edla, TRAVERSINI, Clarice, PERES, Eliane, BONIN, Iara (orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*. Porto Alegre: XIV ENDIPE. EDIPUCRS, 2008, p. 231-248.
- GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad*. Madrid: Alianza, 1984.
- HARGREAVES, Andy. Hacia una geografía social de la formación docente. In: PÉREZ Gomes, A., BARQUIN Ruiz, J., ÂNGULO Rasco, F. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, 1999.
- LAROSSA, Jorge. “Notas sobre narrativa e identidade”. In: ABRHÃO, Maria Helena. *A aventura (auto) biográfica*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004, p.11-23.
- NÓVOA, Antônio. “Formação de Professores e profissão docente.” In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

SANTOS, B.Souza. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior e diversidade regional no Brasil: o privado (mercantil) como fator de desigualdade e exclusão. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João do Reis (orgs.) *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: EDUFPA, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

WHITHAKER, Patrick. *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Nancea, 1998.

Sobre as autoras:

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP, 2008/2009), com Estágio Pós Doutoral junto a Catedra Vygotsky da Faculdade de Psicologia da Universidad de La Havana - Cuba (2009). Doutorado em Educação - Universidad Rovira i Virgili/Espanha (2002) - revalidado na Faculdade de Educação da USP, mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho (1992) e mestrado em Tecnologia Educacional - Uni-

versidad Rovira i Virgili (2001), Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: taniabrasileiro@gmail.com.

Carmen Tereza Velanga

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1998). Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP, 2003). Professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR-Porto Velho), vinculada ao Departamento de Ciências da Educação e ao programa de pós-graduação em educação (PPGE)- Mestrado em Educação.

Andréia da Silva Quintanilha Sousa

Pós-Doutorado pelo Observatório da Educação CAPES/INEP/MEC/PUCRS (2009), Doutorado (2004) e Mestrado em Educação (2000), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Adjunta 3 da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Recebido em: 02 de abril de 2011

Aceito para publicação em 10 de maio de 2011