

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E ASPECTOS DOCUMENTAIS: AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Sarah Bezerra Luna Varela; Maria de Lourdes da Silva Neta; Maria Terla Silva Carneiro dos Santos

Universidade Estadual do Ceará, sarahvarela@hotmail.com; neta.lourdes@uece.br; maria.terla@uece.br.

RESUMO

Os debates concernentes à profissão docente têm crescido nos últimos anos, em particular, no que se relaciona à formação dos professores da educação básica. Nosso trabalho, portanto, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa vinculada à investigação empreendida para tese de doutorado, cuja atividade de análise se baseará na pesquisa documental e bibliográfica. Nosso objetivo foi compreender as dimensões concernentes à formação e ao desenvolvimento profissional docente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais. O referencial teórico básico fundamentou-se nos escritos de Gauthier (1998), Tardif (2000; 2014) e Garcia (2009). Consideramos que o foco das Diretrizes Curriculares Nacionais está na formação e, na nossa argumentação, seria mais enriquecedor que as diretrizes dos cursos de graduação se preocupassem com a profissionalização do professor, ou seja, não só com as exigências de que esse profissional se mantenha em formação (profissionalidade) e de que assuma seus compromissos (profissionalismo), mas que estabeleça relação institucional com a escola que atua e formativa com os estudantes. O desenvolvimento profissional docente precisa estar vinculado a uma política institucional que dê suporte. As considerações de Garcia (2009) destacam o tripé profissional-pessoal-organizacional como inerentes ao desenvolvimento profissional docente, afinal o desenvolvimento do professor deve ir além do aspecto pessoal, precisa ser institucionalizado. Certamente, ainda há muito que se analisar e estudar. E nós, pesquisadores da educação, temos um campo de estudo vasto e trabalho à nossa disposição.

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional docente, Formação de professores, Diretrizes Curriculares Nacionais.

INTRODUÇÃO

Este estudo parte dos seguintes questionamentos: Quais são as propostas apresentadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais acerca da formação de professores para Educação Básica? E, o que os estudiosos do desenvolvimento

profissional docente discutem sobre este conceito? Estas perguntas se relacionam à premissa de que os debates relacionados à profissão docente têm crescido nos últimos anos, em particular, no que se refere à formação do professor.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa escolhida em virtude das suas características vinculadas à interpretação e compreensão dos significados dos fenômenos sociais. O percurso metodológico empreendido, por meio da escolha desta abordagem investigativa, nos permitiu ir do particular para o geral e, no decorrer da pesquisa, foi possível aprimorar os métodos e técnicas utilizados, conforme explicita Sampieri, Collado e Lucio (2013).

Nosso objetivo foi compreender as dimensões concernentes à formação e ao desenvolvimento profissional docente presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A atividade de análise se baseou no método de pesquisa documental e bibliográfico por ser o mais adequado ao referido estudo. O caminho metodológico trilhado foi organizado a partir das seguintes etapas:

- 1) Levantamento das Diretrizes Curriculares Nacionais, em particular, as que se referem à formação de professores conforme mencionamos anteriormente. Como também a busca de textos de autores sobre o desenvolvimento profissional docente.
- 2) Leitura das DCN e dos textos dos autores e identificação das categorias de análise formação e desenvolvimento profissional.
- 3) Análise qualitativa dos documentos e bibliografias, por meio da interpretação dos dados e estabelecimento de relações entre os conceitos apresentados neles. Trata-se de um processo de atribuição de sentido e compreensão dos documentos governamentais.

Apresentaremos este texto discutindo, primeiramente, a formação do docente e o seu desenvolvimento profissional. Em seguida, abordaremos as Diretrizes Curriculares Nacionais, em particular o Parecer CNE/CP 9/2001 que aborda a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena e o Parecer CNE/CP 2/2015 que é uma atualização do anterior. Finalizaremos, estabelecendo as diferenças entre o estudo feito dos autores sobre formação e desenvolvimento profissional docente e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Formação e Desenvolvimento Profissional Docente

As discussões sobre formação de professores estão relacionadas à chamada “crise da escola”. Para Gauthier (1998), “a escola vem sendo interpelada com insistência e vigor, e muitos a acusam de não cumprir convenientemente o seu papel” (p. 13). Seguindo pensamento similar, Charlot (2013) também critica o fato de que, na instituição escolar, os estudantes são estimulados a “passarem de ano” e não a estabelecerem relações de sentido com o saber e a aprendizagem. Por esse motivo, eles criam estratégias de “sobrevivência” no ambiente escolar, não encontrando significado no que vivem e supõem aprender na escola.

De fato, esta problemática que referencia o processo de formação de professores exige mudanças e, segundo Gauthier (1998), uma maneira possível de efetivar tais transformações é por meio da revisão dos processos de formação docente. Para o referido autor não se pode ter como fundamento ideias consideradas erradas sobre a docência como: “basta conhecer o conteúdo [...] basta ter talento [...] basta ter bom senso [...] basta seguir a sua intuição [...] basta ter experiência [e] basta ter cultura” (p. 20-24). Ele propõe a determinação de um repertório de conhecimentos necessários para o ensino, constituindo saberes profissionais do professor retirados da prática docente.

Segundo Tardif (2000), os estudos sobre formação de professores têm sido enfatizados nos últimos 30 anos, em virtude dos questionamentos advindos com relação à eficácia da formação profissional efetuada nas universidades. Para o referido autor, é necessário sistematizar uma “epistemologia da prática profissional”, ou seja, um estudo relacionado aos saberes constituintes da docência e à necessidade de atribuir à carreira do professor o status de profissão.

Em seus escritos, Tardif (2000; 2014) questiona quais saberes compõem a prática profissional do professor e, quando se refere a saberes, relaciona-os a conhecimentos, competências, habilidades ligadas à docência e sua utilização em sala de aula. Todos esses elementos perpassam os processos formativos e precisam ser analisados, em particular, nas disciplinas consideradas pedagógicas. É esse exercício analítico que o referido autor estabelece quando caracteriza os saberes profissionais do docente, destacando o contexto social onde os processos formativos se inserem em um meio cujas profissões estão em crise.

No contexto da formação docente realizada em instituições de ensino superior, Tardif (2000; 2014) identificou problemas relacionados ao modelo universitário vigente. Neste formato de ensino, a formação para o magistério se baseia na premissa de que o conhecimento estudado pelo discente será aplicado futuramente na sua

prática profissional. Os estudantes assistem a aulas em disciplinas com poucas relações entre si e, no momento do estágio, supostamente deveriam aplicar os conhecimentos assimilados. Para o referido autor, esse modelo se institucionalizou nas práticas e carreiras universitárias, e não condiz com a realidade encontrada pelos estudantes quando inseridos no contexto profissional. Um exemplo característico desse fenômeno é a separação entre pesquisa, formação e prática. Ao contrário disso, o professor, em sala de aula, mobiliza diferentes saberes, habilidades e atitudes para alcançar os objetivos propostos numa dada situação de ensino-aprendizagem. Além disso, a organização disciplinar dos cursos é, frequentemente, fragmentada e especializada, e ancora-se em conhecimentos, relegando, ao segundo plano, aspectos relacionados ao fazer docente, à sua ação. Como também não consideram as ideias sobre docência trazidas pelos estudantes no momento da sua formação. Para o referido autor, “o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2014, p. 16-17). Os seus saberes, portanto, devem estar a serviço do trabalho.

Outra concepção defendida por Tardif (2000; 2014) foi que, saberes, práticas e formação são mobilizados e empregados no cotidiano do professor, no exercício de sua autoridade em sala de aula e nas relações estabelecidas entre ele e os diversos sujeitos participantes dos processos de ensino-aprendizagem. A prática docente deve ser constituidora dos saberes do professor, pois ela é complexa e envolve diversos elementos. O fazer docente deveria nortear a formação, pois atribuiria significado às teorias sistematizadas quando vinculadas às problemáticas dos contextos de ensino-aprendizagem.

Os saberes docentes são de diferentes tipos e complementam-se no exercício da docência que se constituem pelos saberes da formação profissional, vinculados a uma instituição de ensino que visa formar professores de acordo com as ciências da educação e suas referidas ideias pedagógicas. Também são compostos pelos saberes disciplinares e curriculares, relacionados aos campos de conhecimento e programas educacionais definidos pela própria instituição de ensino, com objetivos, conteúdos e métodos a serem trabalhados no processo formativo. Por fim, os saberes docentes também contemplam os saberes experienciais, aqueles advindos das vivências práticas das pessoas. São desenvolvidos no dia a dia e maturados com o tempo (TARDIF, 2014). Gauthier (1998) ainda complementa com os “saberes da ação pedagógica” que se referem aos saberes experienciais dos professores tornados públicos por meio de pesquisas acadêmicas.

Além disso, Tardif (2000) caracteriza os saberes docentes como sendo temporais, eles são adquiridos e aprimorados com o passar do tempo. A história de vida, a escolarização dos indivíduos faz com que os eles tragam um conjunto de conhecimentos e representações anteriores à formação profissional. Para o referido autor, o professor é o sujeito que se insere no seu local de trabalho muitos anos antes de exercer o magistério. Com isso, na sua história de vida, são elaboradas representações sobre a docência que serão levadas na sua trajetória profissional.

Os saberes docentes também são caracterizados como plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes. O professor não possui um repertório de conhecimentos unificado. Como apresentamos anteriormente, seus saberes possuem diferentes características e possibilidades de desenvolvimento a depender dos objetivos almejados. Como o professor tem, como objeto do seu trabalho, seres humanos, ele pode lidar com metas relacionadas à cognição, a propostas coletivas, à emoção, motivação e a aspectos sociais. Isso demonstra que os saberes docentes são também personalizados e situados. Por esse motivo, a profissão também se relaciona à identidade do profissional que exerce o magistério (TARDIF, 2000). Tudo isso é perpassado pela formação que caracteriza a preparação para o exercício profissional.

Para Charlot (2013), o problema está na perda da “lógica do saber”, no gosto e desejo de vivenciar os processos de ensino-aprendizagem. Isso ocorre na escola e prolonga-se na vivência universitária. Muitos professores são formados na lógica de que devem fornecer respostas prontas e não incentivar o estudante para o questionamento. De fato, a educação permeia a história da humanidade. O indivíduo, ao ser educado, torna-se humano, recebendo patrimônios culturais constituídos no decorrer da história. Ao professor, cabe a tarefa de possibilitar que o estudante passe da empiria para a epistemologia, estabelecendo relações de sentido com o saber. Por esse motivo, o docente precisa de preparo técnico e competência profissional para exercer sua função social e educacional com qualidade e eficiência.

Este preparo técnico e desenvolvimento de competências profissionais não pode se relacionar apenas à formação inicial realizada em instituições universitárias. É nesse sentido que o conceito de desenvolvimento profissional docente é mais abrangente e engloba elementos relacionados à profissionalização e profissionalidade do professor. A profissionalização envolve preocupações com as condições de trabalho, a valorização do docente, sua remuneração e consideração social entre os membros da sociedade. A profissionalidade é um movimento de dentro para fora, ou

seja, parte do professor em primeiro lugar, da sua vontade de permanecer em formação e de buscar meios para efetivar esta atividade.

É consenso entre diferentes autores a relevância da discussão sobre o desenvolvimento profissional do professor. Em particular, no que se refere à formação pedagógica e a relação existente entre a prática de ensino do professor e a eficácia da aprendizagem dos estudantes. Para Garcia (2009), instituições como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e AERA (*American Educational Research Association*), em seus relatórios internacionais, demonstram preocupação com a formação do professor, pois consideram que a ação educativa do docente influi na aprendizagem do discente. Além disso, é preciso destacar a velocidade das mudanças vividas no século XXI. O professor precisa adequar-se a essa realidade, empreendendo esforços para alavancar a aprendizagem dos estudantes.

Diante desse contexto, os estudos sobre desenvolvimento profissional docente definem essa categoria de análise fundamentada no tripé profissional-pessoal-organizacional. A formação pedagógica dos professores precisa ser institucionalizada, pois não se pode conceber o desenvolvimento profissional somente como uma atitude individual do docente em busca de melhorias para sua prática. Afinal, "o desenvolvimento do professor não ocorre no vazio, mas inserido num contexto mais vasto de desenvolvimento organizacional e curricular" (GARCIA, 1999, p. 139). A necessidade de constituir uma cultura institucional que possibilite o desenvolvimento profissional docente é marcante, pois ele é um processo permanente e depende de políticas da instituição viabilizadoras de propostas formativas e de valorização da profissão docente.

Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, 2015) são documentos compostos de deliberações doutrinárias e normativas formulados por comissão designada pelo Conselho Nacional de Educação e estabelece resoluções relacionadas à educação, em seus diversos níveis e modalidades, no Brasil. O objetivo das Diretrizes é orientar as instituições de ensino brasileiras na articulação e organização de suas propostas pedagógicas, visando à qualidade da educação¹. Seus princípios norteadores são autonomia, flexibilidade,

¹ Informações disponíveis no *site* do Grupo de estudos sobre política educacional e trabalho docente, vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=151> Acesso em: 16 de julho de 2015.

profissionalidade e adaptabilidade. Neste estudo, focaremos nos pareceres CNE/CP 9/2001, que propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e CNE/CP 2/2015, que revoga o Parecer anterior e define proposta para Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais trazem influências de documentos internacionais como o Relatório Jacques Delors, publicado pela UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2010) no ano de 1996. O discurso apresentado no documento defende a educação como caminho para construção de uma sociedade mais justa. A proposta desta publicação é refletir sobre os fins e os meios da educação e todos os participantes desse contexto devem estar implicados. A comissão responsável pela escrita do relatório Jacques Delors admite ter “fé” na educação como meio para transformar a sociedade, em particular através da formação de crianças e adolescentes. A comissão, portanto, estabelece reflexões sobre a temática educativa e afirma que as políticas educacionais não podem estar alheias à globalização. Como também defende a formação ao longo da vida e estabelece, os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

As Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Parecer CNE/CP 9/2001 são antecedidas por apresentação de uma análise do contexto educacional brasileiro que lhes dá suporte. Nos anos de 1980 e 1990, houve a intenção de universalizar o acesso ao ensino fundamental e expandir o ensino médio e a educação infantil. Diante desse cenário, as Diretrizes se preocupam com a melhoria da qualificação profissional do docente e destacam a importância de políticas nesta área. Com a resolução proposta, se estabelece que os cursos de licenciatura devem ter currículos próprios e, por esse motivo, se extinguiria o modelo 3+1 (três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica).

A preocupação com a expansão do acesso ao ensino se relaciona com os documentos formulados em âmbito internacional. Os países não podem se eximir da responsabilidade dessa oferta de nível de ensino. Nesse sentido, as diretrizes tornam-se um marco de referência para organização pedagógica dos diversos níveis e modalidades de ensino.

No referido parecer, são apresentadas as características da educação básica e também a proposta de revisão dos modelos de formação do professor nas instituições de ensino superior. A formação é considerada um componente da preparação profissional e o desafio a ser enfrentado é o fato de nos cursos de licenciatura se enfatizar o bacharelado. Esse dado é uma deficiência na estrutura curricular dos cursos e precisa de

modificação. Esse processo, no entanto, exigirá embates tanto institucionais quanto curriculares. Por esse motivo, o parecer destaca a relevância da função do formador do professor, evidenciando o compromisso que ele deve assumir ao formar futuros professores.

A noção de competência é abordada com frequência nas Diretrizes e tem semelhança com o conceito de práxis, de movimento reflexivo relacionando teoria e prática. A sugestão é definir um conjunto de competências necessárias para atividade docente na educação básica. As competências traçadas, entretanto, se relacionam com o conceito de profissionalidade, pois remete a um movimento que parte do professor de manter-se em constante formação. Diferentemente do que propõe a literatura atual, o termo desenvolvimento profissional, nas diretrizes, é vinculado somente à formação.

O Parecer CNE/CP 9/2001 foca na formação, em particular, na pesquisa como componente preponderante, deixando em segundo plano os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional docente como a valorização do magistério, as condições de trabalho, as políticas institucionais de formação permanente do professor e de plano de carreira. Além disso, o destaque ao perfil adaptável em que deve se formar o docente, também nos dá margem para refletir sobre que tipo de profissional desejamos formar. Deve ser com base somente nas demandas do mercado? Essa relação mercadológica direta é preocupante, pois pode transformar a educação em negócio a ser vendido.

O Parecer CNE/CP 2/2015 propõe diretrizes para formação inicial em nível superior e formação continuada. Ele apresenta pesquisas realizadas por intermédio da demanda da comissão bicameral de formação de professores, relacionado ao projeto CNE/UNESCO “Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras”. Ele, de maneira similar ao anterior, destaca a necessidade de uma Política de formação de professores e a considera “inadiável”. Refere-se também à qualidade da educação, como se o resultado da qualidade dependesse somente da formação. Nossa defesa, todavia, é explicitar que a qualidade se relaciona ao desenvolvimento profissional docente que engloba outros elementos além da formação como nos referimos anteriormente.

Diferentemente do Parecer anterior, este documento relaciona formação, desenvolvimento e valorização dos profissionais da educação sendo fundamentado em dados de pesquisas sobre formação no ensino superior dos professores. Além disso, possui um item intitulado “profissionais do magistério e sua valorização”. Nele é possível aproximar-se do conceito de desenvolvimento profissional, pois não foca somente na formação.

Nas Diretrizes, identificamos a preocupação com a prática docente, explicitada na separação da carga horária específica para esse componente curricular nos cursos de licenciatura; como também ao estabelecer a importância da teoria fundamentada na prática. Esse fato sinaliza um consenso entre os autores referenciados anteriormente e a proposta das Diretrizes, como também a conceituação da formação ao longo da vida como caminho a ser percorrido pelos profissionais do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após explicitar as concepções de formação de professores e de desenvolvimento profissional docente, como também as propostas formuladas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, perguntamo-nos como essas políticas podem contribuir para solução ou melhora da crise vivenciada nos ambientes escolares? Será que somente as políticas são suficientes? E os programas formulados pelo Governo são adequados às propostas expostas nas Diretrizes? É coerente as Diretrizes Curriculares Nacionais destacarem a formação, pois é sua preocupação central. Nosso questionamento, entretanto, é: não seria ilusório discutir formação sem vinculá-la à profissionalização, aos elementos contextuais vinculados ao trabalho docente como reconhecimento profissional, salário etc? De fato, estes são questionamentos a serem respondidos, mas nos levam a refletir criticamente sobre a formação de professores no Brasil e, de maneira mais ampla, o seu desenvolvimento profissional.

Consideramos as políticas educacionais brasileiras, no decorrer da história, dispersas, pois se formulam políticas, mas poucos programas são estruturados para viabilizar a concretização do que fora planejado politicamente. Temos um contexto educacional permeado por problemas relacionados ao magistério, à formação inadequada do professor, ao piso salarial dos docentes, à estruturação de um sistema nacional de educação, como também às características de filantropia, protelação, fragmentação e improvisação, como afirma Saviani (2008). Além disso, na atualidade, não podemos conceber políticas educacionais desconectadas da dimensão internacional. Segundo Mello (1991), a educação ocupa um lugar central em nível mundial, pois é considerada uma estratégia para enfrentar os novos padrões de competitividade e produtividade demandados pelo trabalho. O sujeito trabalhador precisa desenvolver raciocínio analítico, habilidade e rapidez para processar informações e decidir, solucionar problemas, ter autonomia e postura de liderança, como também habilidades de comunicação. Diante dessas características, perguntamo-nos

se os sujeitos formados nas escolas e universidades brasileiras desenvolvem essas competências. Além disso, as políticas públicas de um país são influenciadas pelos organismos internacionais, conforme salienta Amaral (2010). Um exemplo é o relatório Jacques Delors, elaborado pela UNESCO, que influenciou a filosofia presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Isso demonstra que não se pode analisar as políticas públicas em educação somente na perspectiva local, mas relacioná-las à globalização.

Além disso, o desenvolvimento profissional docente precisa estar vinculado a uma política institucional que dê suporte a ele. As considerações de Garcia (2009) destacam o tripé profissional-pessoal-organizacional como inerentes ao desenvolvimento profissional docente. Ou seja, o desenvolvimento do professor não pode ser somente pessoal, mas precisa ser institucionalizado. Considerando que o foco das Diretrizes Curriculares Nacionais está na formação, nossa argumentação sustenta-se no entendimento de que seria mais enriquecedor que as diretrizes dos cursos de graduação se preocupassem com a profissionalização do professor, ou seja, não só com as exigências de que ele se mantenha em formação (profissionalidade) e de que assuma seus compromissos (profissionalismo), mas estabelecendo essa relação institucional. Certamente, ainda há muito que se analisar e estudar. E nós, pesquisadores da educação, temos um campo de estudo e trabalho à nossa disposição.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Marcelo Parreira do. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 39-54, 2010.

BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 2/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. CNE/CP. Parecer nº 9/2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação Século XXI)

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas**

sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção fronteiras da educação)

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de Educação. **Estudos Avançados**. V. 5, n. 13, São Paulo, set-dez/1991.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Nº 24, p. 7-16, Jun/2008.

SAMPIERI, Roberto Hernández; CALLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia da pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 13, p. 5-24, Jan/Fev/Mar/Abr/2000.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.