

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REFLEXÕES FREIREANAS

Regina Celia Halu, UFPR
Juliana Zeggio Martinez, FACINTER

RESUMO

Neste artigo tomamos nossas leituras de Freire como estímulo para abordar questões como a função da escola, os papéis de professores e alunos e os objetivos do ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares, centrais para quem está envolvido com a formação inicial e continuada de professores. Refletimos sobre uma concepção de educação bancária, na qual como professores desejamos depositar e sacar metodologias e recursos didáticos que estanquem a curto prazo as reclamações sobre o ensino de LE na escola regular, mantendo os mesmos objetivos comunicativos, de caráter instrumental, apoiados em uma concepção de língua como sistema de estruturas. Consideramos, então, a alternativa de, compreendendo língua como discurso, tomar o ensino de LE como parte de um processo de educação que considera a legitimidade de diferentes tipos de conhecimento e saberes, o que pode permitir que o educando, pela experimentação com diferentes procedimentos interpretativos na sala de aula de LE, venha a compreender e se posicionar quanto aos diversos valores que irão balizar suas vidas. Por fim, questionamos o papel que a universidade desempenha neste processo e sua capacidade de desenvolvimento de espaços em que novos saberes sejam resultado de um esforço colaborativo com as escolas.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; ensino de línguas estrangeiras; concepções de língua; práxis; universidade.

[...] Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo a ou b, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. É por isso, repito, que ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor.” (FREIRE, 2000, p. 133-134)

Algumas das questões que temos discutido em nosso grupo de pesquisa¹ são a função da escola, os papéis de professores e alunos e os objetivos do ensino de línguas estrangeiras, especialmente da língua inglesa. Essas questões são centrais para nós porque somos professoras de língua estrangeira e trabalhamos com formação inicial e continuada de professores. Faz parte de nosso cotidiano ouvir a reclamação de que não se consegue ensinar e aprender língua inglesa na escola pública. Por exemplo, em

¹ Grupo de pesquisa Identidade e Leitura (UFPR), liderado pela prof^a. Dr^a. Clarissa Jordão.

atividades realizadas com os professores participantes dos cursos ofertados pelo NAP² na UFPR, quando discutimos sobre as expectativas que temos ao lecionar língua inglesa na escola pública, muitos deles demonstraram angústia em não conseguir encontrar maneiras que levassem os alunos a aprender a língua.

Vemos que uma das maiores dificuldades dessa questão está em perceber a posição que ocupamos como professores e assim iniciarmos um processo de mudança em relação às coisas com as quais não estamos satisfeitos. Geralmente quando pensamos em mudança associamos essa mudança com melhorias de infraestrutura ou adoção de novas metodologias. É mais difícil percebermos a necessidade das mudanças também acontecerem em nós mesmos. Como professoras de língua inglesa, vemos como legítima a reclamação de que não se aprende inglês na escola, pois não há carga horária suficiente, material e recursos didáticos, número adequado de alunos em sala, uma metodologia de ponta. O que não questionamos ao considerar esse tipo de reclamação é a função do ensino da língua inglesa, ou de qualquer outra língua estrangeira, na escola regular, assim como não questionamos o papel que nós professores ocupamos nesse processo educativo.

Já faz um bom tempo que Freire afirma que o papel do professor não é simplesmente transmitir conhecimento, mas oferecer aos alunos espaço para que construam conhecimento. Entretanto, até hoje percebemos que nós professores continuamos ocupando uma posição de detentores do saber e acreditando no nosso papel de transmissor de conhecimentos produzidos fora da sala de aula, sem questionar o que significa educar. Tomando outro exemplo, em uma atividade realizada por professores formadores do NAP-UFPR com professores de língua inglesa participantes do PDE³, ao discutir seus posicionamentos acerca do 'ensino ideal' de língua inglesa na escola pública, os professores, em sua maioria, entendiam que a função da escola é transmitir conhecimentos científicos, uma visão por vezes reforçada em atividades de capacitação que, via de regra, envolvem professores convidados a ministrar conteúdos a serem assimilados pelos professores.

Se considerarmos a maneira como a escola permanece organizada, esse entendimento é justificado. A educação bancária ocorre dentro de uma escola fundada no modelo de fábrica do século XIX (COULTER, 1999, p.10), na qual se reproduzem as características básicas de linhas de produção (a organização em séries e disciplinas, com

² NAP – Núcleo de Assessoria Pedagógica, ligado ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DELEM) da UFPR, desenvolve cursos e projetos de extensão voltados para a formação continuada de professores de línguas, principalmente do ensino público regular.

³ PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, programa de formação continuada para professores da rede pública estadual do Paraná, instituído pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), em parceria com as cinco Instituições de Ensino Superior (IES) Estaduais (UEL, UEM, UNICENTRO, UNIOESTE e UEPG) e as duas Instituições Federais (UFPR e UTFPR). Informações disponíveis em: <http://www.pde.pr.gov.br> Acesso em 15/09/2008.

ensino e avaliação padronizados, numa organização espacial com os alunos sentados em fileiras, o professor ocupando a posição central, como se fosse o detentor do saber, e os alunos aguardando a próxima peça de informação a ser transmitida pelo professor e assimilada por eles passivamente). Os professores, tão imersos nesta cultura quanto seus alunos, em geral reproduzem seus valores, tentam 'depositar' informações factuais na esperança de que estes 'investimentos' gerem 'lucros', como se fossem depósitos bancários. Tais investimentos parecem não estar surtindo os lucros que se espera, e a situação se torna inquietante, muitas vezes até insuportável: está ficando cada vez mais difícil fingir que se ensina e que os alunos aprendem.

Por isso, encontram-se contradições muito mais pungentes e explícitas, e, portanto, quase impossíveis de silenciar, nas concepções do papel da escola na sociedade. Na mesma discussão já mencionada, os professores do PDE desejavam uma metodologia 'significativa' para os alunos com a finalidade de transmitir a eles conhecimentos construídos pela academia. Esses conhecimentos com status científico são apresentados como conjuntos de conhecimentos disciplinares, sistematizados, construídos sob a premissa de uma busca objetiva por uma realidade externa, independente dos sujeitos que a constroem (MATURANA, 2001). Acreditamos que, apesar de os professores atuarem em escolas de moldes tradicionais e expressarem a crença na transmissão desse tipo de conhecimento, eles percebem que este modelo de educação não tem funcionado. Entretanto, ao invés de se permitirem questionar abertamente suas concepções de educação e conhecimento, expressam o desejo de encontrar mais uma nova metodologia para tentar atingir os mesmos objetivos 'bancários' que informam as metodologias tradicionais.

Em se tratando do ensino da língua inglesa, tende-se a reconhecer no estudo da estrutura da língua o status de conhecimento científico a ser transmitido. Costuma-se organizar o conteúdo programático da disciplina por tópicos gramaticais e/ou funções comunicativas, seguindo abordagens mais tradicionais ou mais recentes. Tanto as aulas quanto as avaliações são frequentemente organizadas em função da estrutura da língua. É possível enxergar o professor de língua inglesa nessa posição como aquele que deve ter e transmitir o conhecimento gramatical da língua, o qual foi desenvolvido por especialistas. Essa opção, por encontrar na gramática e nas funções comunicativas o conteúdo de caráter científico a ser transmitido, apesar de justificar, organizar e simplificar o trabalho na escola, não tem como impedir o afloramento de conflitos quanto ao aprendizado da língua.

Um desses conflitos aparece quando se busca, por exemplo, justificar o ensino da língua inglesa na escola regular pela sua função comunicativa. Alunos e professores parecem partilhar da expectativa de que a escola deve garantir o aprendizado da língua

inglesa para fins comunicativos, especialmente no trabalho e no uso das tecnologias no mundo globalizado. Porém o ensino da gramática não tem assegurado o aprendizado da língua como habilidade comunicativa, e o resultado é a frustração e a angústia geradas pela percepção de que ‘não se ensina e não se aprende inglês na escola’, nem por uma metodologia baseada no ensino da gramática nem por uma abordagem comunicativa.

Em nossa concepção de educação, essas opções metodológicas e seus pressupostos não apenas frustram os objetivos instrumentais que consideram a língua como meio de comunicação no mundo globalizado, como também não nos permitem enxergar os objetivos educacionais mais amplos do ensino de línguas estrangeiras na escola regular. Se, como professores, nos mantivermos apegados a uma concepção de educação bancária, possivelmente vamos continuar desejando metodologias e recursos didáticos que solucionem apenas as dificuldades enfrentadas na escola para o ensino instrumental da língua. Continuaremos vivenciando a escola como um espaço entendido como neutro e acreditando no conhecimento científico como o único conhecimento válido. Nessa perspectiva, aceitamos que as coisas são como são, como se o mundo estivesse pronto e acabado e pudéssemos “estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas” (FREIRE, 2000, p.86). É uma posição que não considera que o nosso estar no mundo, nossa maneira de nos relacionarmos dentro dele produz efeitos, traz conseqüências, ou seja, de que somos “capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2000, p.86).

Na nossa visão, entendemos conhecimento de uma outra maneira, diferente da perspectiva que toma conhecimento como “um conjunto normatizado, fixo e estável (quando muito, cumulativo) de conteúdos” (BRASIL, 2006, p.108), cuja validade independe dos contextos em que foi construído. Conhecimento compreende uma heterogeneidade de saberes e conhecimentos diversos ligados aos contextos em que as pessoas vivem. Na escola, esse conceito permite compreender que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p.92) ou a conhecer o sistema da língua. Nessa perspectiva, não é possível esquecer que o ensino da língua inglesa é parte de um processo de educação baseado numa reflexão sobre a legitimidade de diferentes tipos de conhecimento e saberes que vão permitir que o educando venha a compreender e se posicionar quanto a valores sociais, culturais, políticos e ideológicos que irão balizar suas vidas.

A educação na escola, e o ensino de qualquer disciplina dentro dela, não se dá, como Freire enfatizou várias vezes, de forma neutra. Mesmo o professor que acredita ser seu papel apenas a transmissão de conhecimentos científicos não é neutro. Esta posição

pode ser ingênua, mas não neutra. Ela está na base de uma educação bancária, comprometida com a manutenção das coisas como elas se encontram hoje – incluindo a manutenção de posições de poder, da distribuição atual dos recursos sociais, das maneiras consideradas válidas de se entender o mundo (FOUCAULT, 2006). Assim, o professor que se percebe apenas ensinando o aspecto lingüístico da língua não se dá conta de que ele também educa. Entretanto, “contribui para uma outra formação, aquela que entende que o papel da escola é suprir [o] indivíduo com conteúdo, preenchendo-o com conhecimentos até que ele seja um ‘ser completo e formado’” (BRASIL, 2006, p. 91).

O entendimento que o professor tem nessa perspectiva é de língua como código, ou seja, a língua é vista como um instrumento homogêneo de comunicação, que se daria de forma transparente e neutra. A mensagem passaria linearmente de um emissor para um receptor, que a decodificaria e assim teria acesso à realidade, como se a realidade já estivesse dada externamente, fosse homogênea e apenas precisássemos do conhecimento do código para acessá-la. Essa visão desconsidera os processos de construção de subjetividade que acontecem nos discursos, tomando o sujeito como ahistórico, abstraído da prática social.

Da mesma forma como não concebemos a língua como sendo neutra, compartilhamos com Freire a perspectiva de que a educação não se dá na neutralidade:

Para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas com relação aos modos de vida individual e social, com relação ao estilo político a ser posto em prática, aos valores a serem encarnados. [...] Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano. Há uma incompatibilidade total entre o mundo humano da fala, da percepção, da inteligibilidade, da comunicabilidade, da ação, da observação, da comparação, da verificação, da busca, da escolha, da decisão, da ruptura, da ética e da possibilidade de sua transgressão e a neutralidade não importa de quê. (FREIRE, 2000, p. 125)

Se considerarmos que o ensino de língua inglesa faz parte de uma educação que não é neutra e envolve a construção de sujeitos situados histórica e socialmente, a concepção de língua como código não se mostra suficiente. Entendemos que a língua não é apenas um instrumento neutro de comunicação entre falantes e de acesso direto a um mundo transparente; ela “*constitui* nosso mundo, e não apenas o nomeia” (JORDÃO, 2006, p.30). Ela constrói discursos que são dependentes da posição daqueles que o produzem. Discurso, como propôs Foucault,

[...] não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. (FOUCAULT, 1986, p.56)

Assim, nessa concepção, língua é “um espaço de construção de sentidos [a partir de] pressupostos sobre uma realidade que nunca conhecemos integralmente, mas que é permanentemente construída em nossa relação discursiva uns com os outros” (JORDÃO, 2007, p.21). Assumir o conceito de língua como discurso nos permite assumir nosso papel de agentes na educação, tal como Freire (2000, p.46) acreditava ser necessário:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.

Na perspectiva de língua como discurso, a sala de aula de língua estrangeira é tomada como um espaço que promove, pela experimentação de diferentes procedimentos interpretativos, a formação de subjetividades. Isso acontece porque professores e alunos experimentando novas práticas de linguagem têm a oportunidade de ver o mundo por outras lentes, diferentes daquelas construídas na língua materna, ressignificando os entendimentos que tinham do outro e de si mesmos. Esse trabalho educativo depende da nossa atitude como professores em encorajar o compartilhamento de experiências de vida e conhecimentos trazidos por nós mesmos e pelos educandos, proporcionando espaços de diálogo e questionamentos.

Para atuar dessa forma nós, professores, precisamos assumir outras responsabilidades pelas escolhas das práticas em sala de aula. Assim saímos de uma posição em que encontrávamos caminhos metodológicos já definidos, apresentados como abordagens ‘teoricamente coerentes e testadas’, para outra em que precisamos refletir junto com outros professores e com nossos educandos para encontrar e experimentar soluções provisórias, voltadas para nossos contextos. Nessa posição agimos nos discursos “que podem, ao mesmo tempo, restringir e permitir – reforçar ou transformar –

a construção de significados e representações de sujeitos em práticas sociais concretas” (JORDÃO, 2008, tradução nossa).

Entendemos que essa perspectiva desafia nossa maneira de ensinar e aprender línguas. Como professores, estamos inseridos em uma tradição de ensino que legitima o ensino de línguas, materna e estrangeiras, enquanto estudo sistemático de suas estruturas, abrindo pouco espaço para outras concepções de língua e de como ensinar e aprender línguas. Por isso parecemos ter inúmeras dúvidas sobre como planejar nossas aulas se consideramos a concepção de língua como discurso. Várias perguntas aparecem para as quais não temos respostas prontas: o que tomamos como conteúdo, o que passa a significar trabalhar com textos, onde fica o ensino das habilidades, onde fica o ensino do sistema da língua.

O desafio em trabalhar nessa visão de língua implica em modificar nosso entendimento da relação entre teoria e prática, educação, ensino e uso de língua estrangeira. Para isso, aproximamo-nos da concepção de práxis apresentada por Freire (2005, p.125), em que teoria e prática são entendidas como indissociáveis, ou, na expressão de Gadotti (2001, p.155), de práxis como “união que se deve estabelecer entre o que se faz (prática) e o que se pensa acerca do que se faz (teoria).” Na sala de aula, uma perspectiva de ensino como essa se baseia no uso de formas contextualizadas de linguagem, significativas para nós e para nossos educandos, a partir das quais podemos optar por

[...] analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso [da linguagem], não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes. (BRASIL, 2006, p. 111)

Entendemos que o exercício dessa práxis em que buscamos respostas para nossos questionamentos e fazemos opções quanto às práticas de linguagem que desejamos compartilhar com nossos educandos nos configura como agentes na educação. A concepção de agência que tomamos aqui não se baseia num processo de reflexão isolada do professor. Justamente por vermos o conhecimento como construção colaborativa, entendemos que para atuarmos como agentes precisamos de espaços coletivos de práxis.

Trabalhando com a formação inicial e continuada de professores de línguas, acreditamos que a universidade possa ser uma possibilidade de construção desses espaços. Retomando o exemplo dos professores de língua inglesa participantes do PDE,

que afirmaram inicialmente que a transmissão de conhecimentos científicos era a função primeira da escola, podemos considerar que essa visão seja em parte um reflexo de sua própria formação inicial, em que a universidade talvez tenha desempenhado o papel de produtora de conhecimentos legitimados a serem transmitidos aos professores e retransmitidos aos seus alunos. Pode ser também consequência da própria estrutura 3+1 que boa parte dos cursos de licenciatura até hoje apresentam, separando três anos para estudos teóricos da área e um ano apenas para conteúdos pedagógicos. Esse tipo de formação enfatiza a separação entre teoria e prática, trabalha com a concepção de professor enquanto técnico e tende a isentar a universidade da responsabilidade de promover reflexão conjunta entre formadores e professores.

O retorno dos professores à universidade como parte de sua formação continuada oportunizada pelo PDE pode ser visto como um desafio tanto para os professores em formação como para os professores formadores da universidade. A própria concepção do PDE parte do pressuposto de que a universidade deve trabalhar de forma integrada a formação inicial e continuada dos professores, voltada para o enfrentamento das necessidades da educação básica. Considera ainda que os professores das escolas de ensino regular também são produtores de conhecimento sobre o processo de ensino-aprendizagem e necessitam de “condições efetivas, no interior da escola, para o debate e promoção de espaços para a construção coletiva do saber” (PARANÁ, 2007, p. 12-13). Acreditamos que esses espaços de construção do saber devam ser promovidos não apenas nas escolas, mas também na universidade, de forma colaborativa.

Reconhecemos que a universidade desempenha um papel de legitimadora de conhecimentos e práticas. No entanto, acreditamos que podemos trabalhar de forma a procurar legitimar outros conhecimentos e práticas que não aqueles baseados numa concepção tecnicista. Esse trabalho assume uma característica colaborativa entre a escola de ensino regular e as diversas instâncias formadoras da universidade. Como formadoras de professores, atuando num núcleo de extensão voltado para formação continuada de professores de línguas estrangeiras, entendemos que estamos em um espaço propício para construção de caminhos que promovam uma real associação entre ensino, pesquisa e extensão. Se na universidade os professores e os formadores experimentarem um outro tipo de educação – que envolva reflexão, dúvida, conflito – poderemos mudar nossa visão de educação e nossa práxis.

Uma das dificuldades que temos enfrentando em nosso trabalho no NAP é o fato de termos optado por um ensino tradicional de língua inglesa para os cursos de formação continuada que oferecemos neste momento aos professores. Essa situação tem provocado uma sensação de insatisfação no grupo de tutoras, visto que nos percebemos desempenhando um papel reprodutor e não reflexivo. Mais do que promovermos

atualizações metodológicas e lingüísticas, reforçando a dicotomia entre teoria e prática, estamos aprendendo que ‘formar’ professores significa refletir com eles sobre nossos contextos de atuação e concepções de língua, conhecimento e ensino para que possamos na construção de nossos discursos negociar a transformação de nossa práxis. Entendemos que esse é um processo que exige tempo e compartilhamento de esforços, assim como a valorização das transformações internas para permitir outras visões de mundo.

Todas as questões que levantamos neste texto são fundamentais para repensarmos a função do ensino da língua inglesa na escola pública e o papel que ocupamos como formadores e professores. O ensino de línguas no ensino regular está inserido em amplos processos educacionais que envolvem formação de subjetividades, cidadania e pensamento crítico. Para nós, ensinar línguas estrangeiras significa bem mais do que oferecer ‘conhecimentos lingüísticos’, numa preparação técnica e ‘neutra’ que não considere a formação dos sujeitos participantes dos discursos em que vivemos:

a escola precisa ser significativa, precisa mostrar-se útil não para satisfazer o mercado de trabalho, mas para permitir aos indivíduos que dela não são excluídos transformar o mundo, transformar o mercado e o sistema, transformarem a si mesmos (JORDÃO, 2005, p.3).

Para isso, a formação permanente de professores e formadores precisa acontecer em espaços que permitam uma construção colaborativa de conhecimentos, nos quais se oportunizem reflexões sobre as posições legitimadas que ocupamos na escola, na universidade e na sociedade. Essas posições não são fixas ou cristalizadas, mas construídas nos discursos que permeiam nossas práticas sociais. Na construção de nossos entendimentos de formação, conhecimento, sujeito e língua, partilhamos com Freire (2005, p.79) da concepção de que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COULTER, D. The Epic and the Novel: Dialogism and Teacher Research. **Educational Researcher**, v.28, n.3, p.4-13, 1999.

- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1986.
- FOUCAULT, M. **Ditos e escritos – Vol. IV – estratégia, poder-saber**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. **Convite à leitura crítica de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- JORDÃO, C. M. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 46.1, p. 19, 2007.
- JORDÃO, C.M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. (org.) **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006.
- JORDÃO, C.M. O professor de língua estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, V.L. e GIMENEZ, T. **ENFOPLI**: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês. Londrina, PR: Artgraf, 2005, p.1-4.
- JORDÃO, C. M. A postcolonial framework for teachers' social identities. **Matices en Lenguas Extranjeras**, Universidad Nacional de Colômbia (Bogotá), 2008. No prelo.
- MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2002.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Coordenação do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. **Uma Nova Política de Formação Continuada e Valorização dos Professores da Educação Básica da Rede Pública Estadual: documento-síntese**. Curitiba: SEED, 2007.