

AS CONTRIBUIÇÕES CANADENSES BEM SUCEDIDAS PARA O PROCESSO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Christina Pereira da Silva¹

RESUMO: A questão central deste estudo é compreender em que sentido a experiência bem-sucedida do Canadá pode apresentar contribuições para as reflexões e discussões sobre formação docente que vem sendo realizada por educadores e pesquisadores no Brasil. Destaca-se o alto nível de resultados que o sistema educacional canadense tem alcançado em avaliações externas como o PISA sem abdicar de princípios de uma Educação para a cidadania. Para tanto, realizou-se uma imersão na revisão de literatura para se apresentar os sistemas de educação canadense e o brasileiro, assim como o processo de formação docente em cada um desses países. Descobriu-se diferenças significativas no tocante ao departamento federal de política educacional e ao multiculturalismo.

Palavras-chave: Formação docente. Canadá. Brasil. Multiculturalismo.

ABSTRACT: The central question of this study is to understand in what sense the successful experience of Canada may make contributions to the discussions and reflections on teacher training that is being conducted by educators and researchers in Brazil. Noteworthy is the high level of results that the Canadian educational system has achieved in external assessments such as PISA without abdicating from the principles of education for citizenship. Therefore, there was an immersion in literature review to present the Canadian education systems and the Brazilian, as well as the process of teacher education in each of these countries. It found significant differences regarding the federal department of education policy and multiculturalism.

Keywords: teacher training. Canada. Brazil. Multiculturalism.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB) sob a orientação da Prof. Dra Kátia Tarouquela R. Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Letras pelo Centro Unificado de Brasília-UNICEUB, especialista em Metodologia de Ensino Superior. Professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Redação no Colégio Militar de Brasília. Atua principalmente nos seguintes temas: Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Análise de texto; Redação; Comunicação Empresarial e Oratória. Tem especial interesse por Socioeducação, psicodinâmica do trabalho, inclusão educacional; processos criativos formação de professores, altas habilidades /superdotação no contexto educacional.

Artigo recebido em: 10/08/2015.

Artigo aceito em: 16/10/2015.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

3 SISTEMA EDUCACIONAL CANADENSE

4 FORMAÇÃO DOCENTE NO CANADÁ

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

A qualidade da educação tem sido tema de debates mundiais. Diversas avaliações têm demonstrado a falta de equidade entre diferentes países e uma verdadeira crise na educação brasileira. Esse fato é confirmado pelos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) do ano de 2009.

Essa avaliação revelou que existem no Brasil tanto estudantes com desempenho comparável ao dos chilenos (que apresentam o melhor sistema de ensino da América Latina, de acordo com as avaliações internacionais) quanto com desempenho equivalente ao do Panamá ou Azerbaijão (MEC, 2015). Apesar da grande evolução do Brasil na educação básica – saltou de 368 para 401 pontos – e da superação da Argentina e da Colômbia, o país ainda ocupa a 53ª posição de um total de 65 países na tabela geral do PISA. Países asiáticos como Xangai, Coreia do Sul, Hong Kong, Cingapura e Japão estão entre os dez primeiros colocados, acompanhados da Finlândia, Canadá, Nova Zelândia e Austrália. Esses países ocupam, em todos os ramos do saber, as melhores posições numa tabela classificatória.

No caso da China, as inovações em educação começaram em 1978. A cidade de Xangai liderou o processo das reformas e dentre elas, o sistema educacional. Na década

de 1980, ocorreram mudanças nos currículos escolares que consideraram, em sua composição, disciplinas obrigatórias, eletivas e atividades extracurriculares. Aliadas a essas mudanças, o país investiu na formação inicial e continuada dos professores e na renovação do material pedagógico, além de estabelecer um sistema de avaliação das escolas, em termos de estrutura física e qualidade da educação oferecida. Na essência, a reforma educacional de Xangai reuniu o comprometimento de professores e escolas com recursos para que as metas estabelecidas de qualidade do ensino fossem atingidas (VELOSO, 2015).

Já na Finlândia, a reforma na educação foi implementada nas décadas de 1970 a 1990 e teve como princípio oferecer iguais oportunidades e proporcionar aprendizagem ao longo de toda a vida. No período de 1999 a 2003, investiu-se em idiomas estrangeiros, avaliações em busca de melhor qualidade na educação, aprimoramento da cooperação entre as escolas e o mundo do trabalho, e estabeleceu-se padrões para capacitação de professores pré-serviço e em serviço. Em 2003, um Conselho de Avaliação foi criado, em nível nacional, com objetivo de coordenar procedimentos de verificação e avaliação (OCDE, 2004).

O Canadá, por sua vez, realizou uma ampla reforma educacional no início na década de 1990. As mudanças ocorreram, em especial, nos quadros administrativos escolares que fundiram-se para melhorar a eficiência, na criação de conselhos escolares visando maior envolvimento dos pais, no melhor controle dos gastos com educação, entre outras. Em Ontário, aconteceram mudanças planejadas de forma sistemática, tais como: o rígido monitoramento do desempenho dos alunos, da qualidade da escola e das competências dos professores em relação aos padrões profissionais (OCDE, 2004). Assim, o Canadá foi reconhecido pela sua experiência educacional bem sucedida aliada à excelência técnica e à competência de seus docentes.

Diante do exposto e considerando que é de suma importância conhecer projetos educacionais bem sucedidos para a elaboração de novas propostas com vistas à melhoria da qualidade da educação, este trabalho objetivou investigar as características da educação brasileira e da educação canadense com foco na formação docente. Assim, inicialmente trataremos questões relacionadas ao sistema educacional do Brasil e do Canadá para, posteriormente, abordar aspectos relacionados à formação docente.

A questão central deste trabalho é: o que será que os países que obtiveram os melhores resultados no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – 2009 (Pisa), em especial o Canadá, fazem para estar entre os dez primeiros colocados? E o Brasil, mesmo com o avanço evidenciado no relatório do Pisa, está no caminho certo para acompanhar ou antecipar mudanças tecnológicas?

Para responder a esta pergunta, foram coletados dados a partir da análise da literatura sobre o tema em sítios oficiais de Educação, em artigos científicos e em revistas de instituições do Brasil e do Canadá. Phillips (2000) assevera que a apreciação de experiências análogas em diferentes países e a procura de elucidações para elas permite o entendimento de possíveis alternativas para um redesenho dos sistemas de ensino. Entretanto, é pertinente observar que a análise de experiências similares em outros cenários e contextos não indica a reprodução das mesmas. É importante destacar que os dados colhidos foram analisados de forma qualitativa.

1 SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) é a instituição responsável por organizar e integrar as políticas de Educação em nível nacional. Por intermédio de suas Secretarias, coordena as diretrizes políticas de organização, avaliação e formação de professores relacionadas com a Educação Básica e com o Ensino Superior. Além das secretarias, há também o Conselho Nacional de Educação e as Diretorias Regionais de Ensino que integram o sistema de ensino brasileiro.

A Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece as diretrizes e normas da educação no país e abrange temas como: princípios e fins da educação, a organização da educação nacional, níveis e modalidades da educação e do ensino, profissionais da educação, recursos financeiros, entre outros. Além desta Lei, temos também os Planos Nacionais de Avaliação (PNE's), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, entre outros, que orientam o cotidiano das escolas e o trabalho do professor (BRASIL, 2015).

Além das determinações da LDB, os Estados e os Municípios também lançam suas diretrizes e indicações para seus sistemas de Educação, com base nas políticas do MEC, o que acentua algumas diferenças, dentre outras, no currículo, na avaliação e no controle.

No Brasil, coexistem sistemas de ensino da União, dos Estados e dos Municípios, que devem se organizar em regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional de educação e a articulação de diferentes níveis e sistemas de ensino (BRASIL, 2015). A educação escolar compõe-se dos níveis de Educação Básica (que compreende a Educação Infantil e os ensinos fundamental e médio) e Educação Superior.

A afirmativa de que a formação dos professores no Brasil não contribui para que os alunos desenvolvam-se como pessoas, obtenham sucesso na aprendizagem e, principalmente, atuem como cidadãos participativos, num mundo em constante transformação, parece ser um pensamento consensual (GONÇALVES, 2005).

2 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

No que tange aos profissionais da educação, embora inicialmente a formação fosse predominantemente por meio do ensino profissional realizado em nível médio (antigo 2º grau), a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 determina em seu artigo 62º, que a formação docente seja feita em nível superior (curso de licenciatura, de graduação plena) em universidades ou institutos superiores, e coloca como formação mínima admitida para magistério na educação infantil a formação de nível médio na modalidade Normal.

Ainda assim, a formação docente, no Brasil, tem sido muito criticada, pois não tem preparado o professor adequadamente para a sala de aula. Gatti (2009) apresenta alguns desafios a serem superados, tais como: ausência de perfil profissional claro para o professor, ausência da prática profissional, incompatibilidade entre teoria e prática, a omissão do ensino sobre o que deve ser ensinado (conteúdo) e não apenas o “como”, a falta de foco no como e para que ensinar em detrimento do ensino apenas do conteúdo nos cursos de licenciatura, descaso com a formação na Educação Infantil, falta de

planejamento e supervisão dos estágios na licenciatura, precariedade de materiais utilizados em sala, muitas vezes limitados a apostilas e cópias de capítulos de livros, entre outras.

Gatti (2009) questiona ainda as licenciaturas realizadas a distância, resultado de políticas induzidas pelo MEC desde 2006, quando foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de promover a formação inicial e continuada a distância de professores da Educação Básica.

Questionamentos sobre a qualidade desses cursos perpassam as tentativas de expansão da oferta por meio de políticas de globalização que sucateiam o ensino e substituem as relações humanas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's). Por outro lado, a defesa da democratização do acesso à educação superior que a Educação a Distância (EAD) possibilita pode ser justificada caso represente efetivamente uma oportunidade de formação de professores com qualidade, e isso significa capacidade de acompanhamento e supervisão desses cursos em todo o território nacional.

Com relação à formação continuada, Gatti (2009) também observa que há pouca sintonia com as necessidades e dificuldades encontradas pelos professores no trabalho que realizam na escola e essa situação agrava-se com o fato de que a maioria dos formadores não tem conhecimento sobre a prática escolar da qual estão a formar. Considerando que os programas de formação oferecidos geralmente carecem de acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, há também uma dificuldade destes em efetuar mudanças significativas no trabalho que realizam. Além disso, a descontinuidade das políticas do sistema educacional dificulta a consolidação de processos de formação continuada eficientes (GATTI, 2009).

Em estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que objetivou avaliar a formação, a carreira e o salário dos docentes brasileiros constatou-se que os cursos de Pedagogia têm uma característica fragmentada e um conjunto disciplinar disperso. Segundo a pesquisa, quase não se encontram disciplinas referentes aos conteúdos que devem ser ensinados na escola básica, e nas demais licenciaturas prevalecem os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos. Os estágios obrigatórios

nas licenciaturas constam nas propostas curriculares sem planejamento, supervisão e vinculação clara com os sistemas escolares (GATTI, 2009).

O quadro apresentado desafia-nos à difícil – embora possível – tarefa de buscar outras formas de organizar a formação docente no Brasil. O ponto de partida é a reflexão a partir da própria prática. Feito isso, mirar outras práticas pode representar um bom começo para a reconstrução de outro modelo de Educação, capaz de tornar possível o alcance dos objetivos almejados.

3 SISTEMA EDUCACIONAL CANADENSE

Ao examinarmos comparativamente o Canadá e o Brasil, vamos nos deparar com uma série de diferenças significativas. O Canadá é um país da América do Norte, constituído por dez províncias e por três territórios diferentes. Cada uma das províncias possui um certo grau de autonomia em relação ao governo federal, ou seja, podem criar leis, impostos providenciais, além de serem responsáveis pelo sistema educacional.

Uma diferença interessante é que, no Canadá, não há um único departamento federal de educação ou um sistema nacional integrado de Educação (CANADÁ, 2005), tal qual no Brasil representado pelo Ministério da Educação (MEC). No Canadá, cada província tem departamentos ou ministérios de educação os quais são os responsáveis pela organização, provisão e avaliação da educação nos níveis elementar e secundário. De um modo geral, seu sistema de ensino é organizado em quatro níveis, a saber: Pré-elementar, Elementar, Secundária e Pós-secundária (ou universitária).

Um aspecto que não se pode deixar de enfatizar é que os sistemas de ensino desenvolvidos, no Canadá, preocuparam-se com a diversidade cultural do país, objetivando unir diferentes elementos históricos, geográficos e étnicos. Em 1988, foi criada a Lei do Multiculturalismo consagrando dois princípios essenciais: liberdade de conservação e compartilhamento do patrimônio cultural para todas as pessoas da sociedade canadense, e a criação de políticas, programas e práticas que garantam oportunidades iguais focando o entendimento e o respeito pela diversidade da sociedade canadense.

O Canadá passou por processo similar ao que vivenciamos, hoje no Brasil, em relação à expansão da Educação. A ampliação de oferta de matrículas não acompanhou a qualidade requerida. Observa-se que o nível dos alunos ingressantes na universidade é correlato à Educação Básica de baixa qualidade recebida (MCKENZIE, 1994). McKenzie (1993) destaca o processo de construção do conceito de Educação para a Cidadania no Canadá. Inicialmente, o conceito de cidadania restringia-se a elementos civis, sendo mais tarde nele reconhecidos elementos políticos, sociais e morais.

Mckenzie (1993) constatou que o forte processo de imigração provocou a necessidade de se pensar uma educação capaz de preparar os adultos para a participação na sociedade. Nesse sentido, desenvolveu-se o conceito de Educação para a Cidadania que leva em consideração a importância da história, a leitura crítica da palavra aliada a do mundo, conforme assinala Freire (1988), a importância das Ciências Sociais, da alfabetização para o exercício da cidadania, educação moral, cuidado com o meio ambiente, cidadania global e ampliação do currículo com temas universais.

A participação do governo na Educação para a cidadania é visível por meio da criação de um Departamento de Multiculturalismo e Cidadania, da produção de materiais para distribuir para a população, bem como materiais pedagógicos para as escolas, do cuidado com os imigrantes, da responsabilidade ambiental e do repasse de recursos federais à Educação, na ordem de 5,6 bilhões de dólares canadenses em 1990/1991 (MCKENCZIE, 1993).

Segundo a mesma autora, as províncias também se responsabilizam pela Educação para a Cidadania, no entanto, têm menos sucesso, pois o currículo que oferecem com destaque para o assunto não é obrigatório e poucos alunos frequentam. A inclusão do estudo da História e das Ciências Sociais também não basta, há que se rever métodos, além do currículo. Por outro lado, destaca-se que 1 em 5 canadenses participam de algum curso de formação continuada no Canadá e 1 em cada 7 canadenses tem ensino superior.

Segundo Marques (2003), o Canadá foi um dos primeiros países a implantar a política do multiculturalismo, tendo abandonado o biculturalismo em 1971. Inicialmente, o argumento principal foi a preservação das culturas minoritárias, evoluindo, posteriormente, buscou-se objetivos maiores, como a igualdade, a participação social e a unidade nacional.

No Relatório Anual de 1994 sobre a Lei do Multiculturalismo foram identificadas três áreas de reforço da intervenção do governo: eliminação do racismo e da discriminação, vencer os problemas de integração das minorias étnicas e promover valores comuns. Quanto aos aspectos mais relevantes na área educacional foram destacados os programas de ensino multiculturais e antirracistas que, segundo Marques (2003), orientam os alunos para um entendimento e apreciação de outras culturas.

Para Redonnet (1996, citado por SANTOS, 2000), a construção de um sistema federativo que consiga preservar a unidade na diversidade é tarefa complexa, pois significa conciliar o encontro cultural entre os habitantes nativos e o conflito da coroa britânica com a França pelo Canadá. A complexidade da organização de uma política capaz de assentar-se em valores comuns tem sido um grande desafio para a consolidação dessa nação marcada pelo multiculturalismo (LINTEAU et. al., 1989, citado por SANTOS, 2000).

4 FORMAÇÃO DOCENTE NO CANADÁ

A diversidade sociocultural do Canadá provocou a coexistência de diversos modelos de formação de professores e, por conseguinte, diferentes tipos de instituições para a sua qualificação.

A primeira lei da educação quebequense – *l'Acte pour pourvoir à l'établissement d'école normales* – publicada em 21 de março de 1836, manifestou o desejo do governo de preparar os professores para suas escolas, nas quais deveria reunir católicos e protestantes sob o comitê do Estado, que previa a criação de duas escolas bilíngues. Conforme relata Jardimino (2010), até 1836 não existia uma escola de formação no Canadá, entretanto, no ano de 1859 foram fundadas três importantes escolas normais da região: Escola Normal Laval no Québec, Escola Normal Jacques-Cartier e Escola Normal McGill em Montréal (JARDILINO, 2010).

No período de 1836 a 1939, a maioria dos professores do ensino elementar realizou sua formação em instituições não especializadas. A sua qualificação era legitimada mediante reconhecimento de diplomas ou certificados sancionados pela Secretaria Central de Exames.

Em seguida, houve a expansão da Escola Normal, entre 1939 e 1964, quando o Estado assumiu a responsabilidade pela formação de professores do Ensino Básico. De 1964 a 1970 incidem no Canadá discussões e debates promovidos por entidades de classe sobre a qualidade da formação de professores realizada pelas escolas normais. A partir de 1970, as universidades assumem a qualificação de professores (SANTOS, 2003).

Almeida e Biajone (2005) relatam que no final dos anos de 1980, o Canadá e os Estados Unidos começaram um movimento de reforma na formação inicial de professores da educação básica que tinha por objetivo maior a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Partiam do princípio de que existe uma base de conhecimento para o ensino, com o intuito de melhorar a formação dos professores.

Diante desse novo cenário, diversos pesquisadores começaram a investigar a sistematização desses saberes. Assim, se iniciou um processo de profissionalização que pudesse favorecer a legitimidade da profissão, distinto do entendimento da docência como um fazer vocacionado.

Por conseguinte, nesse período, a profissionalização passou a ser um meio de elevar o status do professor, de modo a tornar o seu trabalho mais valorizado e respeitado (CARLSEN, 1999 citado por RAMOS et al, 2008). Em que pese essa formação estar vinculada à definição de um conhecimento de base para o ensino, há de se destacar a preocupação de se identificar a relação do professor com os diferentes saberes presentes na prática docente (TARDIF et al, 1991).

Nos últimos anos, aspectos relevantes têm contribuindo para aumentar o *status* dos professores para o fortalecimento profissional. Dentre esses podemos citar: admissão seletiva à capacitação docente, desenvolvimento de padrões profissionais de ensino, supervisão mais rigorosa – em alguns casos, pelas autoridades escolares – e tempo adicional para capacitação em serviço (OCDE, 2004).

Assim, para ensinar em escolas na Província de Alberta no Canadá, os futuros professores devem obter uma licenciatura, uma pós-graduação em educação e atender as *teaching quality standards for the interim professional certificate* (normas de qualidade para o ensino de certificado profissional provisório). Professores com um certificado profissional provisório devem possuir o conhecimento, habilidades e atributos relacionados com a certificação temporária e aplicá-las adequadamente para a

aprendizagem do aluno. Durante seus dois primeiros anos de ensino, os professores devem utilizar as normas e padrões para orientar o seu ensino, refletir sobre a sua prática e o seu desenvolvimento profissional em colaboração com os supervisores e avaliadores (INCA, 2015).

Além disso, os professores que detêm o certificado provisório devem demonstrar consistentemente que eles entendem:

- as variáveis contextuais que afetam o ensino e aprendizagem;
- a estrutura do sistema de ensino de Alberta;
- os programas de estudos relevantes para as disciplinas que ensinam;
- como identificar os diferentes estilos de ensino-aprendizagem;
- planejamento de curto, médio e longo prazo;
- necessidades de segurança física, social, cultural e psicológica para os alunos;
- a importância de respeitar a dignidade dos alunos;
- que existem muitas abordagens de ensino e aprendizagem;
- as funções de ensino tradicional e tecnologias de aprendizagem;
- efeitos de avaliação dos alunos;
- a importância do envolvimento dos pais, propositadamente e de forma significativa, em todos os aspectos de ensino e aprendizagem;
- como identificar recursos relevantes para o ensino e a aprendizagem, e como incorporá-los em sala de aula para seus alunos;
- a importância de contribuir, de forma independente e colegiada, com a qualidade de sua escola;
- a importância da aprendizagem ao longo de sua carreira;

Portanto, um professor que trabalha em uma escola de Alberta, por dois anos (ou 400 dias), pode receber o *Permanent Certification* (Certificação Permanente). Para isso,

ele deve demonstrar, em sua prática, repertórios profissionais expandidos para além dos padrões provisórios (INCA, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao escrever este artigo tinha-se a intenção de compreender em que sentido a experiência bem-sucedida do Canadá poderia apresentar contribuições para as reflexões e discussões sobre formação docente. Pretendia-se, ademais, buscar possíveis alternativas para a organização do sistema educacional brasileiro. Todavia, analisando a história da Educação canadense, fomos muito além do que imaginávamos.

Observou-se várias diferenças e algumas pequenas semelhanças às vivenciadas no Brasil, como por exemplo, relação da Igreja x educação, metodologia dos jesuítas e os objetivos ligados à cristianização do povo. A diferença de maior relevância parece relacionar-se ao nosso tardio entendimento da importância do respeito ao multiculturalismo, tão fortemente presente em nosso país.

Sabe-se que a discussão sobre o multiculturalismo deve estar presente na escola, pois é essencial formar cidadãos considerando a pluralidade que lhes é característica tão como ocorre no Canadá. Conteúdos curriculares que hoje estão na base para a formação social e ética do indivíduo, precisam pautar-se na sua realidade cultural. Por isso, fala-se de um Currículo escolar contextualizado. Esse é o grande desafio, pois o Currículo e a educação, de um modo geral, precisam estar adequados. Mas como concretizar tal ação? A formação de professores brasileira ainda está muito aquém disso e, conseqüentemente, nossos alunos também. Discute-se em congressos, seminários e encontros educacionais qual a melhor formação para professores, mas ainda existe uma demonstração clara da insatisfação dos modelos formativos, notadamente, dos cursos de licenciatura.

Acredita-se ser necessário a revisão do nosso modelo de gestão a exemplo dos países estudados, em especial o Canadá. Faz-se necessárias a avaliação e a reestruturação dos cursos oferecidos, de maneira que professores possam ser qualificados e comprometidos com as transformações da sociedade, uma vez que a universidade é a

principal responsável pela formação de profissionais de alta qualificação e, nessa perspectiva, deve formar cidadãos capazes de atuar no terceiro milênio.

Por fim, espera-se que outras pesquisas possam ser realizadas com vistas ao conhecimento de outros projetos educacionais bem-sucedidos, os quais possam vir a contribuir para a melhoria da formação docente e, conseqüentemente, a qualidade da educação brasileira. Quem sabe um dia, o Brasil possa emergir entre os melhores países segundo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P.C.; BIAJONE, J. **Formação Inicial dos Professores em Face dos Saberes Docentes**. Reunião Anual da ANPED. Anais eletrônicos, Caxambu: Anped, 2005.

Disponível em: <<http://189.1.169.50/reunioes/28/textos/gt08/gt08278int.doc>>. Acesso em: 26 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, 1999.

CANADÁ, Council of Ministers of Education. **Education in Canada. 2005**. Disponível em: <<http://www.cmec.ca/international/educationcanada.en.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

DANTAS, F. **Paulo Renato e o consenso na educação**. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/fernando-dantas/2011/07>>. Acesso em: 08 jan. 2015.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1988.

GATTI, B.; BARRETTO, E.S. de Sá. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GONÇALVES, R. P. **Profissionais da educação e sua formação para atuação na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. Revista Lusófona de Educação, 2005.

INCA, International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet – Canada, 2011. Disponível em:

<<http://www.inca.org.uk/2219.html?countrySelect=canada&subjectSelect=special&submit>>. Acesso em: 08 fev. 2015.

JARDILINO, J.; R. L. Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n.02, pp. 54-61, 2010.

Revista Direito em Ação, Brasília, v. 15, n. 2, p. 50-63, jul./dez. 2015.

MCKENZIE, H. **Citizenship Education in Canada**. Political and Social Affairs Division, 1993.

_____. **Education in Canada**: current issues. Political and Social Affairs Division, 1994.

MARQUES, R. M. P. **Políticas de gestão da diversidade étnico cultural**: Da assimilação ao multiculturalismo. Breve Exercício - Janeiro de 2003 Informação disponível em: <http://www.pch.gc.ca/progs/multi/index_e.cfm>. Acesso em: 6 fev. 2015.

NUNES, C. M. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> . Acesso em 26 mar. 2015.

OCDE, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. Disponível em: <<http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/960409ue.pdf> 2004>. Acesso em: 6 fev. 2015.

PHILLIPS, D. Learning from elsewhere in education: some perennial problems revisited with reference to British interest in Germany. **Comparative Education**, v. 36, n. 3, p. 297-307, 2000.

RAMOS, V.; G., AMÂNDIO, B. S. NASCIMENTO, V. J. O conhecimento pedagógico do conteúdo: estrutura e implicações à formação em Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física Esp.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.161-71, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rbefe/v22n2/v22n2a7.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

SANTOS, E. A. **História da educação e da sociedade canadense**: a formação de professores para a escola elementar, 1836-1970. In: GOERGEN, P. & SAVIANI, D., (Orgs). Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro – 2. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Nunes, 2003.

SCÁRDUA, M. P. **Educadoras Populares e EJA**: saberes, formação e trabalho pedagógico. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática de um saber docente. **Teoria & Educação**, n. 04, 1991.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VELOSO, F. **A reforma educacional em Xangai**. Disponível em: <<http://sergyovitro.blogspot.com/2011/03>>. Acesso em: 10 fev. 2015.



DIREITO EM AÇÃO

Revista do Curso de Direito da Universidade Católica de Brasília



Universidade
Católica de Brasília