

PIERRE BOURDIEU E A PERSPECTIVA DIALÓGICA NO CAMPO EDUCACIONAL COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Data de aceite: 01/09/2023

Divino Carvalho de Souza

Mestrando em Educação pela Faculdade de Inhumas – FACMAIS
Professor da rede básica de educação do Estado de Goiás -SEDUC-GO

Marcelo Máximo Purificação

(Orientador)

Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Coimbra – FPCE-UC.
Doutor em Educação pela ULBRA
Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) – UNIVATES
Doutor em Ciências da Religião pela PUC-Goiás.

Professor Permanente no Mestrado em Educação da Facmais.

RESUMO: Este texto pretende relatar as possibilidades de interfaces entre a teoria sociológica de Pierre Bourdieu e a pesquisa sobre formação de professores. Refere-se às possibilidades de compreensão estabelecidas na sociologia a respeito da elaboração do conhecimento científico e dos determinantes de campo, habitus e capitais associados aos sujeitos e suas posições. Verificam-se o potencial de aplicação da teoria sociológica de Pierre Bourdieu a objetos privilegiados de

investigação, como as práticas pedagógicas e a formação de professores, e a sua contribuição para explicar o que acontece no campo educacional. Dada a natureza da escrita e a crença de que diferentes formas de produzir estudos pedagógicos são possíveis e desejáveis, as conclusões não são explicitadas, mas é oferecida uma multiplicação de questões decorrentes da construção de ideias e modos de pensar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. Campo da educação. A língua inglesa. capital cultural.

PIERRE BOURDIEU AND THE DIALOGICAL PERSPECTIVE IN THE EDUCATIONAL FIELD WITH THE TRAINING OF ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

ABSTRACT: This text intends to report the possibilities of interface between Pierre Bourdieu's sociological theory and research on teacher education. It refers to the possibilities of understanding established in sociology regarding the elaboration of scientific knowledge and the field determinants, habitus and capitals associated with subjects and their positions. The potential for applying Pierre Bourdieu's sociological theory to privileged objects

of investigation, such as pedagogical practices and teacher training, and its contribution to explaining what happens in the educational field are verified. Given the nature of writing and the belief that different ways of producing pedagogical studies are possible and desirable, the conclusions are not made explicit, but a multiplication of questions arising from the construction of ideas and ways of thinking are offered.

KEYWORDS: Teacher education. Education field. The English language. cultural capital.

INTRODUÇÃO

O campo educativo é vasto e, neste contexto, a compreensão do trabalho educativo e a produção de conhecimento na formação de professores é da maior importância para a comunidade científica. Conhecer as condições e possibilidades bem como o suporte lógico e disciplinar deste conhecimento nas suas dimensões histórica e social é fundamental para todos aqueles que intervêm no ensino em instituições ou escolas e não apenas para aqueles que produzem modos de produção, o poder de transformá-los em favor de maior justiça e melhores condições de vida para todos aqueles que dependem da escola. Que este itinerário de leituras, que mostra os pontos-chave do pensamento de Bourdieu, lido em busca de uma interpretação mais correta, nos permita, nos tempos em que vivemos, colocar-nos questões que nos ajudem a ampliar nossos caminhos (Catini, 2022).

Pierre Félix Bourdieu nasceu em 1º de agosto de 1930 em Denguin, França. A economia da cidade era baseada na agricultura. Seu pai era carteiro e sua mãe vinha de uma família de agricultores. Casaram-se em 2 de novembro de 1962 e deste casamento nasceram três filhos (Nogueira; Nogueira, 2009). Porém, vindo de uma família com poucos recursos, teve uma trajetória brilhante nos estudos. Ele frequentou a escola primária em sua cidade. Bonnewitz (2003) mostra que Bourdieu estudou no Liceu de Pau, no Lycée Louisle-Grande, na Faculdade de Letras de Paris e na École Normale Supérieure. Foi professor assistente de filosofia e foi nomeado membro do Lycée de Moulins em 1955. De 1958 a 1960 foi também professor na Faculdade de Letras de Argel, de 1961 a 1964 em Lille e em 1964 na École des Hautes Studies em Ciências Sociais. Tornou-se titular da cátedra de sociologia do Collège de France em 1981, ao lado das funções de diretor de estudos da EHESS, diretor do Centro de Sociologia Europeia e diretor da revista “Actes de la recherche en sciences sociales (ARSS)”, desde a sua criação. criado em 1975. (Borges, 2018).

Bourdieu deixou um grande legado na educação e suas ideias ainda têm grande influência nesta área. Em seus estudos mostrou que a escola é um espaço de reprodução de estruturas sociais e de transmissão de capital de uma geração para outra. O patrimônio econômico da família transforma-se em capital cultural, que a escola valoriza porque está diretamente ligado ao desempenho dos alunos. Estudantes de origem popular acabam se interessando pela trajetória daqueles que obtiveram sucesso por meio de esforços recompensados (Nogueira; Nogueira, 2009). Esta perpetuação das desigualdades

educativas torna-se visível quando observamos o insucesso escolar, que leva as famílias a investir menos esforços na aprendizagem e que posteriormente afetará a sua escolha profissional (Borges, 2018).

Para Bourdieu (2002), o capital cultural pode existir em três formas: no estado corporificado, ou seja, na forma de disposições duradouras do organismo; em estado objetivado, sob a forma de bens culturais - imagens, livros, dicionários, ferramentas, máquinas, que constituem a prova ou realização de teorias ou críticas de tais teorias, de problemas, etc.; e por fim, no Estado institucionalizado, uma forma de objetivação que deve ser deixada de lado porque, como vemos no caso do certificado escolar, ele confere ao capital cultural propriedades integralmente originais - das quais seria o fiador (Bourdieu, 2002).

Para Stival e Fortunato (2008), sublinham que o percurso intelectual de Bourdieu propõe uma análise do ambiente escolar e das suas relações sociais, através da compreensão da sua função ideológica, política e legitimadora de uma ordem arbitrária em que o sistema de se dá nas escolas. Mas Bourdieu opõe-se a qualquer forma de dominação da realidade social. Quando as crianças da classe trabalhadora chegam à escola, os valores e conhecimentos que trazem consigo são rompidos, desprezados, ignorados e desconstruídos. Ao serem colocados neste espaço, precisam aprender novos modelos ou padrões de cultivo. Portanto, para os estudantes das classes dominantes, o sucesso acadêmico se torna mais fácil, pois não precisam desconstruir ou aprender uma nova cultura.

Um exemplo prático desse aprender de uma nova cultura é o ensino de língua estrangeira, onde se localiza a língua inglesa. No currículo esses componentes fazem parte do eixo classificado como diversidade, complementando a base nacional comum, que pode ser interpretada pelas autoridades escolares como menos importante. Esta avaliação analítica por parte dos responsáveis escolares leva a uma certa flexibilidade e decisão sobre como a língua estrangeira deve ser trabalhada em cada centro educativo, para cumprir a legislação. Daí a operacionalização do currículo nas escolas para ampliar ou limitar os aspectos que consideram relevantes ou não. (Correia, 2018).

Propostas de pesquisas que enfatizam histórias de vida e relações autobiográficas, numa perspectiva prospectiva que busca elementos para pensar a formação de novos professores como estratégias para estudar as práticas e carreiras dos professores, têm sido evidenciadas pela compreensão de que as concepções sobre as práticas pedagógicas não são construídos apenas em cursos de formação, mas têm raízes em contextos e histórias individuais que, por vezes, até antecedem o ingresso na escola e se estendem ao longo da vida (Medeiros, 2009).

Nesses contextos e história individuais é importante perceber as fases de construção do fato sociológico ocorreram por meio da pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como base para escolha as concepções de Pierre Bourdieu e seu olhar para o

campo educacional, levando em consideração a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN -9394/96) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para auxiliar no desenvolvimento dos currículos escolares que vem sendo amplamente discutido pelos órgãos governamentais desde o início da década de 1990 (GONTIJO, 2015).

Olhando o campo educacional, a partir do aporte teórico dos artefatos legais acima citados, percebe-se que o objetivo é de democratizar a educação básica no país e torná-la mais igualitária. A aprovação deste documento normativo suscita ações políticas relacionadas à língua e aos interesses de poder nela envolvidos. As razões para esta situação se devem ao fato da língua estar intimamente ligada à sociedade e à cultura, bem como à importância do desenvolvimento de políticas de acordo com o contexto globalizado em que os estudantes estão inseridos hoje (ROCHA; DIEZ, 2018); (Torre; Terras, 2021).

Cruzando esses artefatos legais a noção de competência (NC), vista a partir da perspectiva de Sandrin; Terrazzan (2001), percebe-se que a NC é proposta como uma “concepção nuclear na orientação” dos processos de formação de professores no Brasil. Visando conciliar teoria e prática, a NC constitui um dos dois principais objetivos a serem adotados na formação de graduação, conforme previsto nos artigos 3º e 4º da resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui o Sistema Nacional de Ensino. Diretrizes Pedagógicas para a formação de professores da educação básica (BRASIL, 2002a). O NC apresenta uma lógica interna baseada em dois pilares principais: o conceito de habitus do sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu e os conceitos de esquema de ação e esquema de pensamento desenvolvidos pelo biólogo, psicólogo e sociólogo Jean Piaget (1896-1980). Como sociólogo, Bourdieu preocupava-se com a educação e, em particular, com a função reprodutiva das práticas sociais (GONÇALVES; GONÇALVES, 2010), de modo que sua obra forneceu instrumentos conceituais e classificatórios para as pesquisas na área. educativo.

Nesse universo a formação de professores de línguas estrangeiras tem enfatizado a reflexão crítica na avaliação das práticas de formação profissional (Schön, 1987). Dependendo das situações vivenciadas em sala de aula, a formação docente pode ou não possibilitar a elaboração de insumos que atendam às necessidades dos alunos. A formação específica é extremamente importante, mas a formação não específica e abrangente também desempenha um papel importante na compreensão da distância que separa o professor de língua estrangeira do aluno da escola pública. É a situação em que o professor deve abrir os olhos para as excentricidades do seu público, perceber as manifestações individuais e coletivas, refletir sobre a eficácia ou não da sua prática e criar novas formas de encarar a experiência (Correa, 2018).

Entre os vários problemas que permeiam a formação de professores de línguas estrangeiras, constatamos que muitos alunos, para além de professores em exercício, ainda carecem de competências eficazes para comunicar oralmente numa língua estrangeira, o que constitui um dos principais obstáculos com que se deparam. Diante dessa realidade,

é importante refletir sobre outras possibilidades de melhoria da formação docente e refletir sobre possíveis canais e/ou ferramentas didáticas que possam aprimorar a licenciatura em Letras, especialmente no processo de aquisição de competências comunicativas. Portanto, para atingir esse objetivo é necessário, como primeiro passo, compreender a falta de competências comunicativas no domínio da escuta e da fala no processo de formação e profissionalização de professores de inglês, numa perspectiva nacional, mas sobretudo um regional. (Borges, 2015).

DESENVOLVIMENTO

Iniciamos esta reflexão abordando pontos das políticas públicas de educação que têm impacto (in)direto nos currículos escolares de Línguas Estrangeiras (LE) e em particular no ensino da Língua Inglesa (LI). A criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para auxiliar no desenvolvimento dos currículos escolares tem sido amplamente discutida pelos órgãos governamentais desde o início da década de 1990 (Gontijo, 2015). Em dezembro de 2017, sua última versão foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o objetivo de democratizar a educação básica no país e torná-la mais igualitária. (Rocha; Diez, 2018). A aprovação deste documento normativo suscita ações políticas em vários campos, aqui, abordaremos de maneira sucinta o campo da formação de professores e o campo do currículo, atentando-se a língua estrangeira (inglês) e aos interesses de poder nela envolvidos.

A BNCC também prevê, sem alargar o olhar na dimensão intercultural, que o aluno da educação básica possa (Brasil, 2017, p.219) produzir textos (infográficos, fóruns de discussão online, reportagens fotográficas, campanhas publicitárias, memes, entre outros). questões de interesse coletivo, local ou global, que revelam uma posição crítica. Para desenvolver estas competências, a inclusão dos alunos numa situação curricular deve ser pensada também no intuito de promover o desenvolvimento da autonomia, e cultural, com um propósito real, possibilitando a tomada de decisões, comparando soluções, oferecendo meios para conhecer outras culturas, bem como o intenso contato com a língua estrangeira e com os demais componentes do currículo. (Silva; Pacheco, 2020).

Esses círculos, representam a expansão do inglês, mostrando que a língua inglesa é uma língua com três círculos de influência. Da mesma forma, no círculo mais estreito estão os países que têm o inglês como primeira língua (Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Austrália e Nova Zelândia). O círculo exterior, por outro lado, incluirá locais onde a língua desempenha um papel importante como segunda língua por razões históricas ou culturais, como Singapura, Índia, Malawi e mais de 50 outros países. Finalmente, no círculo em expansão estão os países que reconhecem a importância do inglês como língua internacional, mesmo que não tenham sido colonizados por membros do círculo interno (por exemplo, China, Rússia, Japão, Grécia, Polónia e, como eles, países, sugere o próprio

círculo, muitos outros, entre estes, ou o Brasil). (Torres; Terres, 2021).

Para melhor compreender a noção de competência de que trata o aporte jurídico da Resolução CNE/CP n. 1/2002, discutida por Sandrin e Terrazzam (2011), e melhor compreender as finalidades educativas advindas com a BNCC, é importante destacar alguns momentos históricos. Em primeiro lugar, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e seu artigo 210, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 que, em seu o artigo 26, que visa regulamentar uma base nacional comum para a educação básica no país. Também nos anos de 1997, 1998 e 2000, foram lançados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a educação básica, com o objetivo de aconselhar as instituições de ensino na execução das suas atividades transversais e orientar o desenvolvimento dos currículos. (Torres; Terres, 2021).

O ideal seria que a educação, sem distinção, fosse o universo social da formação integral do aluno, mas que o próprio cotidiano impusesse uma regulação de acordo com a especificidade das diferentes situações. Também pelo fato de que se o aluno da educação básica cumprisse pontualmente o horário escolar do ensino fundamental e médio, teríamos um perfil de alunos com menos variações nos argumentos inseridos no que Brandão chama de “problemas do cotidiano”. A escola, como ícone da formação humana e da importância de cada disciplina, não reside na quantidade de trabalho neste ou naquele curso, mas na existência de conteúdos qualitativamente interessantes que possam satisfazer qualitativamente as necessidades humanas (Corrêa, 2018).

Diante do exposto, chamamos a atenção para a formação de professores e o impacto desta política no perfil dos novos professores e no nível de conhecimento esperado nas escolas públicas. A formação de professores está diretamente ligada à ministração de cursos em escolas, centros universitários e universidades públicas e privadas que oferecem cursos para quem deseja aplicar seus conhecimentos em um processo de ensino e aprendizagem. O questionamento da formação de professores está diretamente relacionado ao discurso e à ação e é identificado no pensamento de Dewey (1979); Schön (1987), Freire (1996), Tardif (2000) e (Corrêa, 2018).

Dewey acredita que quem não aprende a exercitar o pensamento reflexivo e é guiado por impulsos pode facilmente ficar à mercê de influências externas. É através da educação que o homem pode desenvolver o pensamento reflexivo, pois a escola deve sublinhar e garantir esse desenvolvimento e formação da mente lógica e disciplinada. Disciplina e liberdade são dois exemplos que podem e devem ser combinados no ensino do pensamento. Dewey discute a relação entre o indivíduo e a sociedade, a disciplina coletiva e os interesses individuais, e a formação da liberdade (Dewey, 1959-1979).

Olhando para a perspectiva teórica de Dewey e Freire (1996), o professor assume as qualidades de um líder social, tema que será fundamental para Freire, através dos conceitos de autoridade e autonomia. Segundo Tardif (2000), os programas universitários não dão atenção suficiente à formação profissional porque focam no conhecimento acadêmico,

teórico e científico. A proposta de Tardif é justamente que as pesquisas realizadas no campo da educação se dirijam quase inteiramente ao exame dos conhecimentos que os professores utilizariam no seu cotidiano profissional, sublinhando com muita clareza que o conhecimento profissional não deve ser confundido com o conhecimento que se transfere. (Tardif, 2020).

Segundo Schön (1987), criar e construir uma nova realidade exige ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Com base nesta perspectiva, que o processo de reflexão nas ações do profissional leva a uma visão construtivista de realidade”. Para este último autor, o conhecimento escolar não resiste a uma análise mais cuidadosa do tema, especialmente no que diz respeito à sua concepção do que é o conhecimento escolar (Schön, 1987).

A partir das perspectivas dos autores anteriores, percebe-se que noção de competência (NC) no campo educacional apresenta uma lógica interna que aproxima de dois pilares principais: o conceito de habitus do sociólogo e filósofo francês Pierre Bourdieu e os conceitos de esquema de ação e esquema de pensamento desenvolvidos pelo biólogo, psicólogo e sociólogo Jean Piaget (1896-1980). Como sociólogo, Bourdieu preocupava-se com a educação e, em particular, com a função reprodutiva das práticas sociais (Gonçalves; Gonçalves, 2010), por isso seu trabalho forneceu ferramentas conceituais e classificatórias para a pesquisa educacional nesse campo. O sociólogo procurou “compreender o conhecimento como construções práticas organizadas e incorporadas em todos os lugares como habitus” (SILVA, 2008, p.90). Ao compreender as habilidades como disposições, expressa uma percepção que vai além de meras qualidades biológicas ou inatas. um domínio específico” (Sandrin; Terrazzan, 2011).

Philippe Perrenoud, sociólogo suíço, define competência como “a capacidade de mobilizar diferentes recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 1999). A (NC) está associada à formação, mas também ao conceito mais amplo de educação, que substituiu o conceito de “instrução”. Dessa constatação podemos deduzir que a compreensão no campo profissional está vinculada ao exercício de uma profissão e, portanto, à sua aplicabilidade no campo da formação docente. (Sandrin; Terrazan, 2011).

A tese que Schön (1987) propõe entre o conhecimento adquirido e o conhecimento experiencial é resultado de uma ação pedagógica que se concentra entre a teoria e a prática. Não há distinção entre o seu conhecimento tácito, também chamado de “pensar em ação”, e o conhecimento acadêmico. Contudo, uma questão epistemológica que culmina nas diferentes perspectivas na forma de formação de professores é explicada por Maurice Tardif (2014, p. 245): “[...] são os conhecimentos (habilidades, atitudes, etc.) que eles utilizam efetivamente em seu Trabalho. um diário para completar suas tarefas e atingir seus objetivos? (Correia, 2018).

Nóvoa (1992) enfatiza que a formação de professores deve contar com um profissional reflexivo, autônomo e responsável pela sua formação, cujo conhecimento esteja

centrado no seu desempenho acadêmico, e que este deve ser colaborativo. É necessário, portanto, que seja necessária uma mudança também na escola, tanto na estrutura física e pedagógica, como na política governamental de promoção da educação. Sacristán (1999) alerta que [...] na prática educativa, como em outros campos sociais, a ciência não intervém diretamente na realidade, não nas ações das pessoas, mas na realidade e na qual retorna como instrumento de pensamento que diagnostica, revela e critica, numa ferramenta de reflexão retrospectiva e projeção de ações (1999, p. 117). (Borges, 2015).

Segundo Sturm (2011), as pesquisas contemporâneas no campo da formação de professores de língua se fortalecem quando isso significa que, além das competências linguísticas, uma visão teórico-crítica também é essencial na formação de professores. Nesta perspectiva o conhecimento é entendido como um processo e não como um produto. Um processo que acontece na sala de aula, espaço onde o professor ensina, mas também aberto aos seus alunos. É interessante compreender que a aprendizagem é um processo de desconstrução e reconstrução, para tentar compreender o processo de aprender, com uma dinâmica pedagógica mais eficaz e adaptada às diferentes realidades dos alunos que o mundo atual apresenta (Borges, 2015).

Isso tudo implica, num movimento contínuo de atualização e manutenção de uma relação dialética com a prática e o campo, o hábito do professor pode ser estudado a partir da verificação do percurso desta profissão. Ao identificar as percepções, avaliações, competências e representações dos profissionais, entendo que a sua prática pedagógica não é uma construção puramente intelectual e é simplesmente o resultado da integração de disposições. Assim, é possível notar que não existe um modelo pedagógico único. Ele constata uma mudança progressiva de interesses, de crescimento e de capital científico, citando a formação de professores ocorrida especialmente na década de 1990 e a identificação de uma nova geração de professores, bem como uma crise de paradigmas hegemônicos no campo da sociologia da educação, exigindo pessoas que atuem de forma multiprofissional e multidisciplinar. Dadas as circunstâncias em que o leitor é produzido e a variação histórica que ocorre no movimento em que a leitura é criada, como se pretende utilizar, observa-se uma mudança na forma de apropriação de Bourdieu (Medeiros, 2009).

CONSIDERAÇÕES

A formação profissional de professores de línguas e a desvalorização do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil têm uma longa história e permearam as reformas educacionais. Desde a colonização, foram criados vínculos com línguas estrangeiras nas escolas onde todos deveriam ter acesso à educação e o assunto continua na pauta das escolas públicas brasileiras. Por exemplo, notamos o potencial anteriormente anunciado na compreensão das práticas pedagógicas como resultado das disposições dos professores, como parte constitutiva e formativa do sistema educativo em cada nível

escolar. Estas práticas seriam o resultado de um processo histórico e de uma operação de conhecimento, estruturada e organizada a partir do habitus e do capital cultural deste indivíduo. Foram assim descritos os reflexos dos conceitos previamente construídos nas relações estabelecidas no espaço escolar e na ação pedagógica. (Medeiros, 2009).

Refletindo sobre as implicações do trabalho para uma melhor compreensão da prática pedagógica, pode-se dizer que foi possível observar empiricamente que a NC, embora intrinsecamente ligada aos objetivos sociais, inclui a ideia de pensamento cívico no quadro da ideais democráticos, tem sido amplamente estudado em seus aspectos políticos, epistemológicos, filosóficos e econômicos. O habitus tem sido o foco de muitos trabalhos acadêmicos centrados na questão educacional, mas parece ser melhor discutido como uma ideia dentro do quadro sociológico, onde o desenvolvimento de uma mente crítica na formação e no bem-estar dos professores é fundamental. (Sandrin; Terrazan, 2011).

No aparato teórico utilizado, percebemos que nas pesquisas sobre formação de professores, a abordagem sociológica de Bourdieu tem sido utilizada para analisar a prática pedagógica como resultado de um processo histórico e de uma operação de conhecimento estruturada e organizada a partir de classificações. O professor traz seu habitus e seu capital cultural para a prática pedagógica e estes interferem na sua forma de ensinar. constatou-se a existência de objetos privilegiados de investigação que exigem apelos à teoria sociológica de Pierre Bourdieu e que são abordados em teses e dissertações como práticas escolares, práticas docentes e trajetórias escolares. É, portanto, importante compreender as ações que levam à formação de provisões; poder simbólico, dominação ou violência; as relações de poder e de sentido estabelecidas na ordem social dominante; o privilégio de uns sobre outros e a lógica oculta dos espaços sociais. Esses objetos de pesquisa combinam-se com uma configuração de pesquisa em educação em ciências que tem enfatizado a presença do trabalho de campo com técnicas recorrentes de observação de material empírico – observação participante, questionários e entrevistas em profundidade (Medeiros, 2009).

REFERÊNCIAS

BORGES, D. S.S. III Congresso de Educação do CPAN. Base Nacional Comum Curricular, impactos na formação de professores, 2018. https://cecpan.ufms.br/files/2019/08/C_24.pdf

BOURDIEU, P. O senso prático. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Tradução: Fernando Tomaz, 16ª ed. Rio de Janeiro Bertrand Brasil Ltda., 2012.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB: passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. 2ª edição atualizada. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Planalto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF., 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CORREA, Djane Antonnucci (Org.) Política Linguística e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2014.

DEWEY, John. Experience and Education. New York, Free Press, 2015.

DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Democracia e Educação. Introdução à Filosofia da Educação*. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, N.G.; GONÇALVES, S.A. Pierre Bourdieu. Educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2008.

MEDEIROS, C. C. C. A formação de professores e a teoria sociológica de Pierre Bourdieu: interface possível para pesquisas em Educação. CONTRAPONTO – Volume 9 nº 2 – pp. 3 - 16 - Itajaí, mai/ago 2009.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. Bourdieu & a educação. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 12, p. 5-19, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Educação obrigatória: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANDRIN, Maria de Fátima Neves; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. O habitus de bourdieu como fundamento sociológico da noção de competência na formação de professores. CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11.; CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2011, Águas de Lindóia. Por uma política nacional de formação de professores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2011. p. 1217-1227 Available at: <<http://hdl.handle.net/11449/139961>>.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

STIVAL, M. C. E. E.; FORTUNATO, S. A.O. Dominação e reprodução na escola: visão de Pierre Bourdieu. EDUCERE, Anais..., p. 102 – 109, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17ª ed., Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

TORRES, M.C.; TERRES, M. L. Uma análise das concepções de língua. Forum lingüístic., Florianópolis, v.18, n . 3 , p. 6466 - 6478 , j u l./set. 2021.