

A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: PROPOSIÇÕES EPISTEMOLÓGICAS FRENTE AOS DILEMAS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Lidiane Teixeira Brasil Mazzeu (UNESP/Araraquara-SP)

Agência Financiadora: CNPq

Eixo Temático 1: Formação Inicial e Continuada de Professores para a
Educação Básica

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente colocadas em prática no Brasil a partir da década de 1990. O estudo buscou analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais norteadores dos processos, inicial e continuado, de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como objeto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002).

Nosso interesse incide, portanto, na contribuição para a discussão sobre as implicações objetivas da adoção de determinadas concepções epistemológicas fundadas, especialmente, em perspectivas pragmáticas acerca da formação do professor, bem como suas consequências para o desenvolvimento do trabalho educativo.

A Formação do Professor

As demandas da reestruturação produtiva para a formação ou qualificação do trabalhador, apoiadas na tese da reintegração das atividades de trabalho e da necessidade de emprego de mão-de-obra qualificada, têm sua difusão intensificada no Brasil a partir da década de 1990. Nesse período, é possível observar a promoção de reformas educacionais e a elaboração de programas pautados na competitividade em decorrência da centralidade assumida pela educação no interior dos novos modelos de produção¹ que adotam a flexibilidade, a autonomia e a polivalência como conceitos chave.

O ponto de partida de nossa análise considera, portanto, que a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, tendo como finalidade a adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. Nesse sentido, é possível afirmar que os elementos norteadores das reformas na formação docente advêm das concepções e estratégias adotadas para a educação básica por exigirem um determinado perfil de professor para que sejam implementadas.

À semelhança do que ocorre com a formação do trabalhador em geral, o modelo “tradicional” de formação de professores é também considerado obsoleto pelo discurso reformador. Diante das novas exigências postas para a atuação docente, em uma realidade caracterizada como mutável e complexa, surge a demanda por soluções práticas, imediatas e criativas aos problemas de um cotidiano escolar cada vez mais individualizado e particularizado tendo como objetivo não prejudicar o “andamento” do processo educativo, nem a passagem dos educandos pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, um modelo de formação “tradicional” pautado no domínio dos conhecimentos teórico-científico e pedagógico seria inadequado. Como alternativa, o discurso reformador propõe o modelo da *profissionalização* pautado pela *formação reflexiva* e pela *competência*.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), a profissionalização é uma proposição problemática uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir de um “saber-fazer” que supere uma dada dicotomia entre a prática educativa e a vida.

Ainda segundo as autoras, para instituir o modelo da profissionalização na formação de professores

[...] foi necessário peculiar estratagemas de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu *métier*. O artilho consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004, p. 99)

A política educacional colocada em prática no Brasil na década de 1990, associada à política de ajuste às exigências da reestruturação econômica em âmbito global, teve início na era Collor, ganhando força nos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob o lema da “modernização” e da “globalização”. Nesse contexto, a educação apresentava-se como elemento principal para a erradicação da pobreza e para a retomada do crescimento e do desenvolvimento econômico do país.

Na avaliação de Shiroma e Evangelista (2003, p. 87) os documentos nacionais apresentam uma leitura particular da reforma educacional, na qual se distinguem dois pólos: “um relativo à prática escolar e seus correlatos (livro didático, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, relação professor-aluno) e outro relativo à formação docente”.

Segundo as autoras, a estratégia adotada pelo governo FHC foi intervir inicialmente no primeiro pólo por meio da produção de documentos, diretrizes, referenciais e programas que possibilitaram a difusão de princípios baseados na *Qualidade Total*, com o objetivo de adequar o sistema educacional e as administrações escolares à cobrança por resultados. Essa prática institucionalizou mecanismos competitivos e meritocráticos como orientadores de investimentos nas instituições escolares.

Na segunda etapa, procurou-se intervir na *lógica da organização escolar* e das *práticas educativas*, propondo mudanças no sistema de formação docente. Nesse contexto, o professor assume um protagonismo fundamental para garantir a consecução dos objetivos e dos programas de ação elaborados para todos os níveis e modalidades de ensino.

A primeira mudança concreta na formação docente no Brasil foi proposta com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96 (Art. 61, 62, 63) que, além de possibilitar ações e políticas de referência para o sistema nacional de ensino, projetou a formação do professor da educação básica para o ensino superior, cujo *locus* preferencial foi atribuído aos Institutos Superiores de Educação (ISE)².

As agências formadoras e seus respectivos cursos de formação (magistério, no ensino médio; pedagogia e licenciaturas, no ensino superior)

foram considerados inadequados para a preparação do professor de novo perfil. Nesse sentido, embora os documentos que autorizam e justificam as mudanças tenham advertido para a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade e os ISE, estes últimos deveriam se dedicar exclusivamente à capacitação docente – formação inicial e continuada de professores – e ao ensino.

Nesse contexto se inserem os Referenciais para a Formação de Professores (RFP), elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Fundamental (SEF) (BRASIL, 1998), assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002). O primeiro documento propõe um referencial teórico e um modelo curricular adequado ao novo ideário da formação docente, consolidando as bases epistemológicas, os objetivos e as competências profissionais requeridas para a atuação do professor da educação básica. Essas mesmas bases e objetivos serão confirmados posteriormente pelas DCN.

Referencias e Diretrizes para a Formação de Professores

Publicado em 1998, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) configuram-se, segundo a SEF, como “fruto” das discussões de diversos profissionais: equipe de elaboração, técnicos de diferentes instâncias do MEC, leitores críticos, consultores, pareceristas, pesquisadores e educadores de todos os estados brasileiros. Sua legitimidade como política educacional nacional ancora-se, portanto, na existência de um suposto consenso acerca dos pressupostos sobre os quais deve ser guiada a formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental.

Embora admita a necessidade de investimentos nas condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico (salários, condições de trabalho, valorização do professor etc.), o documento atribui a outras instituições e circunstâncias a discussão sobre essas questões e aposta na incorporação de algumas tendências para a formação do “novo perfil profissional” do professor. Tais tendências seriam capazes de dotá-lo das competências necessárias ao desenvolvimento de um trabalho pedagógico de “qualidade” mesmo em

condições adversas.

De acordo com os Referenciais (BRASIL, 1998), o trabalho educativo é singular e contextual, em consequência da própria natureza da atuação profissional do professor caracterizada por um conjunto de relações e circunstâncias complexas, diversificadas, conflituosas, que demandariam ações e soluções imediatas e específicas ao contexto.

Desse modo, o documento propõe que a formação de professores seja orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de situações-problema e a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens específicas e necessárias à atuação profissional para a incerteza e a imediaticidade do cotidiano escolar. Para tanto, elege um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores.

Segundo o documento, a formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo a potencializar a *ação* e a *reflexão*, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora.

O documento apóia-se em estudos³ que identificariam três níveis de conhecimento envolvidos na atuação pedagógica do professor: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação* e considera que a prática reflexiva deve configurar-se como uma atitude cotidiana do professor em busca da compreensão da realidade educativa e da própria prática.

Cumprir assinalar que a prática reflexiva aparece no documento como: a) um importante instrumento, recurso ou procedimento metodológico (ao lado da resolução de problemas) para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional (teórico, experiencial e pedagógico); b) e uma competência, também designada como atividade intelectual, a ser aprendida pelos professores no exercício próprio de suas funções.

Tanto a reflexão sobre a ação quanto as competências demandariam, segundo os Referenciais, uma compreensão da formação docente como um processo contínuo. Nesse sentido, o documento adverte sobre a necessidade de atualização constante das competências ou, pelo menos, sempre que o

contexto educativo o exigir, e introduz uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento profissional permanente.

A formação é aqui entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 1998, p. 63)

Esse posicionamento aponta para o caráter de continuidade e permanência da formação do professor. O documento considera que a formação inicial é importante, mas como meio para a elevação do nível e da transformação de competências, especialmente de professores em exercício, não seria suficiente e apresentaria limites. Desse modo, atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre, apresentando o “aprender a aprender” como uma característica do “ser profissional”.

À formação continuada cabe a responsabilidade pela atualização e aprofundamento das competências e das temáticas educacionais necessárias à atuação docente, mediante demandas sempre “flutuantes” da realidade social. Essa atualização deve estar apoiada na reflexão sobre a prática e promover um processo constante de auto-avaliação como orientador da construção contínua de competências profissionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002), destina-se à regulamentação dos cursos em nível superior: licenciatura, graduação plena. Toma como fundamento, dentre outros documentos, os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 1998) e o Par. do CNE nº. 09/2001, no qual se encontram explicitados os fundamentos teóricos e epistemológicos das Diretrizes.

O Parecer nº. 09/2001 apresenta a proposta para as Diretrizes como síntese de “[...] um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas” (BRASIL, 2002, p. 06), para o qual teriam contribuído o pensamento acadêmico, a avaliação de políticas públicas em educação, experiências inovadoras de alguns

ISE e movimentos sociais.

Tendo como um de seus objetivos “sintonizar” a formação docente com as demandas da formação em geral, o documento chama a atenção para o processo de “ressignificação” da Educação Básica ocorrida ao longo da década de 1990, fundamentada na “revisão conceitual” das iniciativas de gestão e organização pedagógica, ocorridas no mesmo período. Nesse sentido, discute as competências e áreas de desenvolvimento profissional necessárias à formação do professor de novo perfil, mais adequado às exigências da sociedade contemporânea.

O Parecer nº. 09/2001 propõe-se a enfrentar algumas questões históricas que perpassam a discussão sobre a qualidade da formação e da prática docentes. Dentre elas destacamos o que o documento conceitua como “tratamento inadequado dos conteúdos” que implicaria, em última instância, na dissociação teoria e prática.

O documento defende que a formação do professor tenha como orientação “nuclear” uma determinada concepção de competência que permita ao profissional da educação mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação. Desse modo, a construção de competências deve perpassar os conteúdos e a abordagem metodológica de modo a organizar um percurso de aprendizagem que articule teoria e prática. Tal articulação pressupõe o “[...] exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas” (BRASIL, 2001, p. 30).

Nessa perspectiva, a pretendida “articulação” teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. As DCN (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) expressam essas proposições em seus artigos, regulamentando o esvaziamento da formação docente, bem como sua limitação à contingência da prática.

Considerações Finais

A análise das orientações dos Referencias para a Formação de

Professores (BRASIL, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) evidencia a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares por meio da formação continuada.

Pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, os documentos promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências no lugar da formação teórica e acadêmica.

Essa perspectiva de formação tem como um de seus fundamentos a *epistemologia da prática*, resultante dos estudos realizados Donald Schön (1995, 2000).

De acordo com Campos e Pessoa (1998), Donald Schön teria desenvolvido seus primeiros estudos sobre formação profissional no campo da arquitetura por solicitação do Massachusetts Institute of Technology/EUA, no início dos anos 1970. Fundamentado na teoria da indagação de John Dewey (1952), o autor desenvolveu argumentos a favor de uma epistemologia da prática em contraposição à racionalidade técnica, que caracterizaria a epistemologia da formação universitária por ele criticada. No início da década de 1990, as reflexões de Schön começaram a ser discutidas no meio acadêmico como contribuição para a formação de professores.

O conceito de prática reflexiva em Donald Schön (1995) se desdobra em três outros:

- **conhecer-na-ação**: apresenta noções de saberes escolares, mas é caracterizado por um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental que permitiria uma primeira incursão sobre a realidade por meio de ações espontâneas e de habilidades próprias do sujeito, ou construídas em experiências passadas;
- **reflexão-na-ação**: realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam na prática profissional, para as quais não se encontram respostas imediatas;
- **reflexão sobre a reflexão-na-ação**: ocorreria em momento posterior à ação

e permitiria a análise da situação vivenciada para (re)orientação da prática.

Com base nesses conceitos, Schön (1995) defende uma epistemologia pautada pela construção de conhecimentos a partir de um “saber-fazer fazendo” por meio de um sistema de formação tutorado, no qual o aprendiz poderia “aprender a prática de um prático praticando” (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 194).

Tal concepção de formação profissional, pode ser melhor compreendida se considerarmos que para Schön (1995), os conceitos da prática reflexiva ancoram-se no conhecimento sobre a prática profissional, uma vez que compreenderiam, além da subjetividade empreendida pelo sujeito que pratica a ação, toda a complexidade do real na qual a mesma se efetiva. Tal dinâmica possibilitaria a construção de soluções para problemas distintos em uma realidade situada.

A reflexão sobre a reflexão-na-ação tornaria possível a verificação da validade das soluções construídas, também em uma dimensão prática, uma vez que “refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1995, p. 83, grifo do original).

Dessa breve contextualização, ressalta o fato de que o conhecimento como um dado subjetivo e a secundarização do saber científico são fortes componentes dessa perspectiva, com importantes consequências para a formação do professor.

Segundo os Referenciais (BRASIL, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de idéias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes com a prática pedagógica cotidiana. Esse confronto colocaria em questão conhecimentos prévios frente às novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática educativa e as reais possibilidades de efetivação dessa prática. Entretanto, como adverte o próprio documento, essa reflexão se faz, “sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento” (BRASIL, 1998, p. 60).

Tomando como fundamento a perspectiva de formação docente

defendida pela pedagogia histórico-crítica⁴, podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial incide na impossibilidade de uma reflexão crítica e efetiva sobre a realidade educacional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (embasada nas categorias de radicalidade, rigor e globalidade) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica às práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas quais o trabalho educativo limita-se à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

O autor ainda destaca o papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do trabalho educativo, considerando sua importância para a compreensão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve (em suas múltiplas determinações) e seu conteúdo histórico e social, imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos.

A reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, portanto, as bases sólidas para a formação do educador, cuja atividade deve comprometer-se com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular.

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática, tal como proposta nas políticas voltadas para a formação do educador, considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 10. ed. São Paulo: Cortez; Campinas:

Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS>. Acesso em maio de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. In: BRASIL. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC/SEF, 1993.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda F. “Discutindo a formação de professores com Donald Schön”. In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) *Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206.

MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) “Recuo da Teoria”. In: *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 151-167.

NÓVOA, António. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995b.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. 3. ed. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. "Um fantasma ronda o professor: a mística da competência". In: MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) *Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 81-98.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselaine F. "Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação". In: *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVIII, n. 61, p. 13-35, dez/1997.

SCHÖN, Donald. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

¹ Nos referimos aos modelos caracterizados pela "acumulação flexível". Antunes (2005, p. 25 e 31) ressalta que a acumulação e a especialização flexível são expressões de uma processualidade que, tendo a "Terceira Itália" como experiência concreta, teria possibilitado o advento de um "novo paradigma produtivo" que articula o desenvolvimento tecnológico e a desconcentração produtiva. Entretanto, o toyotismo ou o "modelo japonês", configura-se como o modelo de maior impacto na reestruturação produtiva, tanto pela revolução técnica proporcionada, quanto por sua potencialidade de propagação.

² Os ISE foram eleitos, inicialmente, como *locus exclusivo* e mais tarde **preferencial** para a formação de professores.

³ As principais referências adotadas no documento estão baseadas nos estudos de Schön (2000); Nóvoa (1995a, 1995b), Alarcão (1996) e Perrenoud (1993).

⁴ A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Considera a reflexão filosófica como imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social.