

## A LINGUAGEM CRÍTICO-REFLEXIVA DA EDUCAÇÃO POPULAR NA DESCOLONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO E DOS SABERES DOCENTES

Maria Gessi-Leila Medeiros<sup>1</sup>  
 Maria do Socorro Pereira da Silva<sup>2</sup>  
 Maria do Carmo Alves do Bomfim<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo estuda a relação entre a linguagem crítico-reflexiva e a educação popular como possibilidades de descolonização dos saberes docentes. Apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, de natureza qualitativa, a qual tem como objetivo evidenciar a complexidade que permeia o processo formativo e a prática de professores que atuam no âmbito da educação popular, tendo em vista que é um campo que envolve diferentes contextos e saberes diversos. Nesse sentido, é importante que os professores se reconheçam como sujeitos aprendentes que se constroem nas relações como seres humanos e como profissionais. Assim, pensar esse processo significa reconhecer o professor como sujeito histórico e social, edificado por meio de contextos também históricos e socialmente construídos e imbricados por inúmeras possibilidades que exigem posições efetivas frente à educação atual. Para tanto, utiliza como subsídio teórico autores como: Giroux (1997), Gonçalves (2006), Liberali (2010), Sousa (2009), Tardif (2002), entre outros. Como resultado parcial da pesquisa, destaca-se que para se alcançar uma formação docente que atenda às exigências atuais da educação popular se faz necessária a edificação de mecanismos que promovam uma atuação crítico-reflexiva, significativa e transformadora, a qual relacione teoria e prática dialogicamente. Ressalta-se também que é preciso considerar alguns fatores, como a implementação de princípios éticos que promovam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, além de adotar uma concepção de educação norteada pelos direitos humanos, pela mediação de conflitos, com foco na convivência humana subsidiada por uma educação de paz, a qual busca a função social e humana do ensino.

**Palavras-Chave:** Educação Popular. Formação Docente. Saberes Docentes. Linguagem Crítico-Reflexiva.

### CRITICAL-REFLECTIVE LANGUAGE OF POPULAR EDUCATION IN DECOLONISATION OF TEACHERS' TRAINING AND KNOWLEDGE

### Abstract

This paper studies the relationship between critical and reflective language and popular education as possibilities of decolonization of teaching knowledge. Presents the results of a doctoral research, qualitative, which aims to show the complexity that permeates the training process and the practice of teachers who work in popular education, with a view that is a field that involves different contexts and diverse knowledge. Therefore, it is important that teachers recognize themselves as subjects learners that build relations as human beings and as professionals. So, think this process is to recognize the teacher as historical and social subject, built by historical contexts and also socially constructed and interwoven by numerous possibilities that require effective positions against the current education. We also use as a theoretical allowance authors as Giroux (1997), Gonçalves (2006), Liberali (2010), Sousa (2009), Tardif (2002), among others. As a partial

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2014-2017). Mestra em Educação pela UFPI. Graduada em Direito e em Letras-Português, ambas pela Universidade Estadual do Piauí. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: [leilagmedeiros@hotmail.com](mailto:leilagmedeiros@hotmail.com)

<sup>2</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí. Mestra em Educação pela UFPI. Bacharelada em Administração. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI) e do Observatório de Juventude e Violências na Escola da Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: [socorrinhapt@gmail.com](mailto:socorrinhapt@gmail.com)

<sup>3</sup>Doutora em História e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGI). Professora associada da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: [carmicita@ig.com.br](mailto:carmicita@ig.com.br)

result of the research, it is emphasized that to achieve a teacher training that meets the current requirements of popular education is the building of mechanisms to promote a critical-reflective performance, and significant processing is required, which relate theory and practice dialogically. We also emphasize the need to consider factors such as the implementation of ethical principles that promote autonomy, responsibility, solidarity, and take a guided educational concept for human rights, conflict mediation, focusing on human society subsidized by a peace education, which seeks social function and human education.

**Keywords:** Popular Education. Teacher Training. Knowledge Teachers. Critical-Reflective language.

## **Introdução**

Atualmente, a sociedade requer uma educação que acompanhe as mudanças e as transformações sociais. Desse modo, é necessário o desenvolvimento de uma formação docente que atenda a diversidade que se apresenta no cotidiano educacional, enriquecido pela multiplicidade de linguagens e pela pluralidade cultural. Nesse sentido, a formação docente representa um desafio diante da necessidade de edificação de mecanismos que promovam uma atuação crítico-reflexiva, significativa e transformadora, a qual relacione teoria e prática dialogicamente, objetivando alcançar uma educação norteada pelos direitos humanos.

É importante que, nesse contexto, se compreenda a educação como parte integrante da luta pela construção de uma educação emancipadora e como processo de descolonização do saber. Um caminho ético epistemológico de justiça social para um novo modo de produção do conhecimento, comprometido politicamente e socialmente com as classes populares que habitam a escola pública e com a formação de profissionais da educação em suas lutas por educação pública gratuita, laica e de qualidade. Uma perspectiva de estudo que visa possibilitar visibilidade aos processos educativos dos saberes populares e se afirmar a partir de uma análise crítica e de uma linguagem crítico-reflexiva que valoriza os contextos em estudo, como afirma Mama *et al.* (2010, p. 26):

[...] é fundamental definir uma ética de pesquisa que sustente conhecimentos contextualizados orientados para servir os interesses emancipatórios concretos das populações [...], o mundo não se pode concentrar com breves saberes, resumos de si próprio, mesmo sabendo que a ‘versão completa e integral’ é impossível. A energia deve centra-se na valorização da diversidade dos saberes para que a intencionalidade e a inteligibilidade das práticas sociais seja a mais ampla e democrática.

Dessa forma, compreendemos que a complexidade que permeia o processo formativo e a prática de professores é um campo que envolve diferentes contextos e saberes diversos, com destaque para a linguagem crítico-reflexiva como possibilidade cognitiva em que os docentes se reconhecem como sujeitos aprendentes que formam e se formam como seres humanos e como profissionais. Assim, pensar esse processo significa reconhecer o professor como sujeito histórico e

social, edificado em contextos também históricos e socialmente construídos e imbricados por inúmeras possibilidades que exigem posições efetivas frente à educação atual.

Com base em uma perspectiva educacional focada no desenvolvimento integral do ser humano, orientada pela concepção interdisciplinar, integradora, adaptável, polivalente e flexível, é que se verifica a urgência de se formar professores para a transformação *da e na* escola, ou seja, profissionais que considerem a comunicação, a colaboração e a complexidade das questões que de fato habitam no território da escola e da comunidade em que nela está inserida.

Entretanto, é necessário romper com a visão de conhecimento disciplinar fragmentado e dicotomizado da realidade, buscando, assim, evidenciar saberes situados na concepção de complexidade, a qual se impõe como “[...] necessidade de captar a multidimensionalidade, as interações, as solidariedades entre os inumeráveis processos” (MORIN, 2003, p. 57). Esse movimento ocorre na medida em que o professor se permite, através do processo de formação e da prática educativa, interagir com o seu meio, percebendo-o, apreendendo-o, transformando-o e sendo transformado por ele. Para dialogar com os aspectos levantados neste texto, utilizamos como subsídio teórico autores como: Giroux (1997), Gonçalves (2006), Liberali (2010), Sousa (2009), Tardif (2002), entre outros.

Assim, este trabalho tem como objetivo promover uma reflexão acerca da formação de professores numa perspectiva crítica e reflexiva, considerando as concepções de prática educativa que levam a uma educação emancipadora norteada pelos direitos humanos e pela mediação de conflitos.

### **A linguagem única da ciência eurocêntrica na apropriação e regulação da educação**

Ao discorrermos sobre a linguagem crítico-reflexiva como possibilidade no processo de formação docente para educação emancipatória, interessa-nos refletir sobre o projeto de modernidade como paradigma epistemológico conservador da ciência eurocêntrica, cuja existência tem sido confrontada incisivamente pela teoria crítica. Ao defender uma linguagem crítico-reflexiva como caminho para emancipação da educação, devemos tomar como princípio a crítica da própria linguagem que diz e faz o conhecimento científico validar-se como único, legítimo e verdadeiro conhecimento. Mey (2001 apud SIGNORINI, 2003, p. 315) afirma:

[...] a palavra ‘crítica’ é freqüentemente usada para designar uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida. Na tradição das ciências sociais, o termo foi introduzido pela Escola de Frankfurt na década de 1930 (Horkheimer, Adorno, Benjamin) e seus herdeiros do pós-Guerra, os ‘neo-Frankfurtianos’, entre os quais Jürgen Habermas seja talvez o mais bem conhecido. O que une todos esses pensadores é que todos eles examinam a vida social, enfim a própria sociedade, a

partir de uma perspectiva que eu chamaria de 'subjetividade refletida'. Eles não acreditam em 'fatos nus' de qualquer ciência, sobretudo quando a ciência em questão lida com os seres humanos. O ponto de vista do observador, e os seus interesses em observar o que quer que seja têm de ser levados em conta.

Assim, a formação docente, como construção social que se orienta teoricamente pela vertente da linguagem crítico-reflexiva, deve desenvolver contribuições para transformação da realidade social vivenciada pelos docentes, articulando o mundo da vida aos processos formativos de ensino e de aprendizagem com o desenvolvimento da sociedade. Com isso, pretendemos ir às raízes da concepção de ciência e de conhecimento que tem norteado a formação docente, sobretudo no Brasil. Essa concepção fundamenta-se pela colonialidade do poder e do saber que vai se constituindo como linguagem única de ciência e de conhecimento válido, marcada pelos mecanismos de regulação em detrimento da educação como emancipação. Essa linguagem origina-se pela negação de outros saberes, de outros sujeitos, de outras realidades e de outras pedagogias, cuja tipologia convencionou chamar de pensamento abissal, o qual caracteriza o modelo ocidental de ciência pela distinção entre o norte e sul do mundo, como analisa Santos (2010, p. 31-32):

[...] é um pensamento abissal que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através das linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo 'deste lado da linha' e o universo 'do outro lado da linha'. A divisão é tanta que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente.

O racionalismo impresso pelo paradigma newtoniano-cartesiano caracterizou o modelo de ciência durante todo século XIX e grande parte do século XX, com repercussões profundas no início século XXI na educação, na escola, e nos modos de produção do conhecimento pelos sujeitos presentes na escola e na sociedade. Desse modo, o processo de colonização eurocêntrica expropriou os povos originários não apenas de seu lugar como território, mas significou a implantação de uma concepção de educação como negação de sua matriz identitária, cultural e epistêmica. Esse conhecimento monocultural, colonial e eurocêntrico expresso pelo projeto de modernidade, assenta-se na reprodução do conhecimento, no isolamento da escola, na dualidade teoria e prática, na formação docente para alienação e doutrinação, na educação como mercadoria.

No Brasil, como afirma Holanda (2006), os obstáculos ao desenvolvimento da cultura intelectual faziam parte do firme propósito de impedir a circulação de ideias novas que pudessem pôr em risco a estabilidade de seu domínio. Nesse sentido, a educação eurocêntrica vem impondo aos amplos setores populares processos de exclusão social marcados pela regulação dos processos educativos, impedindo a educação como fator de emancipação humana:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma ‘internalizada’ (isto é, pelos indivíduos devidamente ‘educados’ e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e, implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Ao questionar esse modelo de ciência e suas repercussões na educação, Rousseau (1970, p. 52 apud SANTOS, 1995, p. 7), no livro *Um Discurso sobre as Ciências*, analisa a impossibilidade da efetivação das promessas de igualdade, fraternidade e liberdade defendida pelo projeto de modernidade sob a égide do progresso da ciência e da técnica, ao inquirir: “[...] o progresso das ciências e das artes contribuirá para purificar ou para corromper nossos costumes?”. E acrescenta: “[...] há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar da natureza e da vida que partilhamos com homens e mulheres da nossa sociedade por um conhecimento científico produzido por poucos e inacessíveis à maioria?”. E, por fim, o autor indaga: “[...] contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente entre o que se é e o que se apresenta ser, o saber dizer e saber fazer, entre teoria e prática?”. A partir desse raciocínio, Santos (2011) ressalta que “[...] uma das fraquezas da teoria crítica moderna foi não ter reconhecido que a razão que critica não pode ser a mesma que pensa, que constrói e legitima aquilo que é criticável.” (SANTOS, p. 29, 2011).

As indagações de Rousseau evidenciam a linguagem única hegemônica impressa por um projeto de dominação epistêmica de modernidade, o qual havia criado um modelo de ciência incapaz de dialogar com as questões sociais, políticas, econômicas, ambientais, culturais da sociedade, ou, ao menos, no que diz respeito às questões da vontade geral, do interesse comum. O paradigma emergente questiona a ciência como caminho que separa a teoria da realidade, cuja complexidade atual é marcada por um arcabouço irregular e dinâmico na relação homem e natureza, o que tem exigido respostas urgentes para transformação da realidade da qual somos promotores e vítimas do modelo de sociedade.

A ciência moderna tem sido um fosso epistemológico articulado pelo excesso de neutralidade cega e pela sua objetividade racional delimitada pelas linhas abissais da concepção de educação colonizadora. Essa educação tem como base de sustentação a tradição colonial, a dominação, a apropriação e a violência, arranjo que se reproduz na constituição da escola colonial brasileira. A “educação cívica” desempenhou o papel pedagógico que separava o fraque da ralé, a limpeza da sujeira, a capital das províncias, a república da colônia, a civilização da barbárie (CASTRO-GOMEZ, 2005). Assim, antes de apontar para qualquer perspectiva epistemológica ou teórica, para o processo de formação docente, importa-nos ainda questionar criticamente o modelo

de ciência e de conhecimento como instrumento norteador dos processos de formação acadêmica ou profissional do trabalho docente, uma vez que essa leitura formativa é indissociável.

Diante do exposto, como realizar a formação docente a partir da linguagem crítico-reflexiva como concepção contra-hegemônica à educação eurocêntrica? Que centralidade assume a escola como lugar de sociabilidade e de socialização dos saberes e dos fazeres docente? Saberes reguladores ou saberes emancipatórios, qual deve ser o caminho da formação docente?

A epistemologia crítica questiona a ciência como um todo, mas, sobretudo, interroga a responsabilidade social dos cientistas, dos pesquisadores e dos docentes. A teoria crítica, centrada nos paradigmas inovadores e nas várias linguagens silenciadas pelo projeto de modernidade, apresenta seus saberes e seus fazeres presentes na escola, como parte da construção do projeto de educação e de sociedade que estão empenhados em construir. Assim, esses sujeitos têm sido mediadores da transição paradigmática para concepção de educação para emancipação social dos sujeitos, que, nessa perspectiva, deixa de simbolizar apenas ato mecânico de transferência de conhecimento, reprodutora do conhecimento verdadeiro e de uma única linguagem transmissora.

É a partir dessa concepção que a escola deixa de ser apenas um espaço físico, passando a representar um lugar de permanência e de pertencimentos dos sujeitos. Segundo Dowbor (1998), a escola precisa ultrapassar o papel de “lecionadora” para ser “gestora do conhecimento”, colaborando com esse pensamento, Santos (1995) assevera que a escola tem que ser uma escola de cidadania crítica que, naturalmente, deve ensinar e instruir, mas também significa retirar da escola todo princípio de doutrinação, de dominação e de preconceito. Isso, porque, essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante, negadora dos valores dominados e produtora de injustiça social, na medida em que transfere para sua prática as relações excludentes que se dão no âmbito da economia (PARO, 2001). Por isso, é necessário potencializar os traços emancipatórios dos sujeitos presentes na escola.

Assim, a formação docente deve ter atenção central, uma vez que os professores são os principais agentes de transformação da educação, da escola e dos sujeitos em processo de aprendizagem. Nos paradigmas inovadores, os docentes têm um papel fundamental de articuladores e de mediadores entre os conhecimentos elaborados e os conhecimentos a serem produzidos. Para percebemos o papel da linguagem crítico-reflexiva na formação docente vamos nos situar a partir da pergunta circular de Karl Marx (1883): Quem educará os educadores? Ou ainda nas reflexões de Paulo Freire (1980), ao indagar sobre os saberes necessários para uma prática educativa libertadora? Essas questões estão inseridas nos desafios que se colocam para o desenvolvimento da linguagem

crítico-reflexiva como competência para o processo de formação docente e para a produção de conhecimento emancipatório divergente.

Os limites estão situados entre a ausência de uma opção ético-política de educação para formação de valores e virtudes, em detrimento de uma certa neutralidade e objetividade, cujos conhecimentos, até então produzidos, marcam um fosso entre teoria e prática, sujeito e objeto do conhecimento, desvalorizando a formação para os valores humanos. Considerando essa realidade, questionamos como a linguagem crítico-reflexiva pode contribuir para a formação docente e para a construção de saberes emancipatórios?

### **A linguagem crítico-reflexiva como matriz epistemológica na formação de docentes**

Segundo Sousa (2009), a formação de professores deve considerar as exigências do contexto de diversidade cultural da pós-modernidade, o qual traz tanto a concepção de humanização quanto de desumanização. A primeira consiste no avanço da “[...] pluriculturalidade, por meio da interculturalidade, à multiculturalidade até a transculturalidade [...]”. A segunda implica na expansão dos “[...] riscos de fragmentação cultural com seu cortejo de sofrimentos, perseguições e genocídios” (p. 101).

Nesse sentido, entendemos que o referido autor problematiza os elementos pertinentes a cada uma das perspectivas citadas, tendo em vista que eles determinam o processo de formação, devendo ser observada a base epistemológica em que cada uma delas está amparada. Santos e Meneses (2010, p. 15) dizem que epistemologia é “[...] toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível”. No entanto, não existe produção de conhecimento sem sujeitos e sem práticas sociais, cujas relações podem constituir diferentes epistemologias.

De acordo com Gonçalves e Silva (2006), no Brasil, a resistência em adotar uma educação multicultural é proveniente da

[...] teoria crítica, com um acentuado teor conteudista. Nascida em um contexto de país – após a queda do regime militar, nos anos 80 –, essa teoria associa educação e formação de cidadania, entendendo, no entanto, que o único conhecimento crítico possível passa pelo ‘conhecimento socialmente acumulado, dominante e universal’, ou seja, euro-ocidental. Recusa-se, assim, a aceitar que a educação de cidadãos brasileiros não pode ser completa se não se levar em consideração a pluralidade de saberes e valores culturais de seu próprio povo (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 32).

Essa reação ao multiculturalismo deve-se a duas questões: a primeira refere-se ao receio de que esse modelo educacional dificulte “[...] o acesso dos indivíduos ao dito saber universal, favorecendo atitudes que reforcem o fechamento dos mesmos em mundo cultural, equivocadamente visto como restrito”. Já a segunda questão consiste na preocupação de que “[...] uma política multicultural leve ao esfacelamento da suposta política nacional.” (GONÇALVES; SILVA, 2006, p. 32).

Na visão dos respectivos autores, a valorização dos saberes universais e o fortalecimento da cultura nacional revelam sociedades que “[...] não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico. E ainda quando as características pelas quais elas se definem não dão conta da diversidade interna” (p. 28).

Desse modo, os desafios atuais que a educação precisa assumir, tendo em vista que as relações “[...] entre povos, culturas, civilizações, etnias, grupos sociais e indivíduos [...]” têm se modificado e transformado as formas de convivência, requerendo, com isso, novos saberes e uma formação que subsidie a *práxis* pedagógica contemporânea (SOUSA, 2009, p. 101).

Essa é uma discussão que questiona os processos educativos no próprio cerne histórico da humanidade, ou seja, problematiza a prática do profissional da educação, a qual deve possibilitar a “[...] convivência dos diferentes com suas diferenças num contexto que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades econômico-sociais e as exclusões histórico-culturais.” (SOUSA, 2009, p. 101).

Nesse sentido, Tardif (2002) apresenta três concepções da prática em educação: a primeira aduz a prática educativa como arte; a segunda, como técnica guiada por valores e, a terceira, como interação. Elas se fundamentam em “[...] representações da relação entre valores e ações na educação” (p. 153).

Para o referido autor, essa primeira concepção que surge na Grécia Antiga e, mesmo tendo sofrido significativas mudanças, permanece em vigência até os dias atuais. Diferentemente do que a expressão sugere, na concepção que conceitua a prática educativa como arte, o educador não é compreendido como um técnico ou um artista, e sua ação não está alicerçada num saber rígido e inflexível, ou amparada pela égide da criatividade ou conduzida pelo arbítrio da imaginação. Tardif (2002) ratifica que a ação do educador

[...] não é baseada num saber rigoroso sobre fenômenos necessários que precisam ser organizados num sistema de causas e efeitos; também não é uma atividade criadora que impõe a uma matéria uma forma arbitrária saída da imaginação do artista. Ao contrário, o processo de formação visa aqui o ‘desenvolvimento’ de uma forma humana de vida que tem em si mesma sua própria finalidade, noção que



engloba, a um só tempo, os fins naturais, sociais e individuais do ser humano (TARDIF, 2002, p. 159).

No entanto, de acordo com essa concepção, a ação do educador pode ser relativamente equiparada ao ofício de artesão, tendo em vista que existem algumas características equivalentes, como, por exemplo: ambos têm uma ideia geral do objetivo que pretendem atingir; possuem conhecimento solidificado sobre as atividades que desenvolvem e sobre o material com que trabalham; agem fundamentados na tradição e em fórmulas comprovadas pertinentes às suas áreas; atuam conforme suas habilidades e experiências concretizadas pelo histórico de contínuo sucesso. Quanto à sua distinção, podemos destacar que o escultor atua sobre a matéria fria, a qual vai se modelando de acordo com o engenho do próprio artesão; já o educador age sobre um ser racional, que, por sua natureza, está propenso à evolução e ao desenvolvimento, principalmente, fomentados pela prática educativa. Partindo desse pressuposto, Tardif (2002), assegura:

[...] a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. Entretanto, isso não faz o educador-artesão agir de maneira arbitrária: ele orienta sua ação em função da representação de uma finalidade que, para os Antigos, era, a um só tempo, o objetivo do ato educativo e o termo natural do desenvolvimento humano. (TARDIF, 2002, p. 160).

Ainda seguindo essa análise, o professor, no exercício da sua profissão, não dispõe de “[...] uma ciência de sua própria ação”, mas se utiliza de “[...] certos conhecimentos científicos [...]” e de saberes próprios que contribuem para o desenvolvimento de suas atividades, ou seja, “[...] ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso” (TARDIF, 2002, p. 160-161).

Já a educação enquanto técnica guiada por valores, a qual é originada nos tempos modernos, embora apresente vestígios desde a antiguidade, é uma concepção empregada em outras áreas do conhecimento, ou seja, não é específica do campo educacional, e consiste na oposição entre subjetividade e objetividade, sedimentada, principalmente, após as revoluções científicas físico-matemáticas que caracterizam a cultura da modernidade.

A partir dessa perspectiva, são estabelecidas duas categorias de ação: a primeira busca o controle dos fenômenos naturais, humanos e sociais; e a segunda objetiva a conformidade do ordenamento de valores e a realização de interesses. As particularidades dessas categorias, no que se refere aos objetivos estabelecidos por cada uma delas, aos saberes envolvidos e à prática educacional, encontram-se abaixo descritas:

[...] Essas teorias se baseiam no postulado de que as atividades humanas podem ser reduzidas a duas grandes categorias de ação: As ações guiadas por objetivos axiológicos neutros que visam o domínio e o controle dos fenômenos do ambiente de vida (natural, social e humano). Essas ações remetem [...] a dois tipos de saberes interligados: um saber que se refere ao conhecimento objetivo dos fenômenos sobre os quais os atores se propõe a atuar e um saber que se refere à própria ação desses atores, isto é, à coordenação dessa ação em termos de meios e fins. A prática é [...] baseada numa ciência objetiva dos fenômenos que se prolonga por meio de ações técnicas sobre esses mesmos fenômenos, ações guiadas somente pelo critério do êxito. As ações guiadas por normas e interesses que visam a conformidade a uma ordem de valores ou a realização de uma ordem de interesses. [...] Elas não se apoiam num conhecimento objetivo: elas provêm da esfera da subjetividade, isto é, das normas às quais os atores aderem e dos interesses que eles defendem. A prática é vista, nesse caso, como a atividade pela qual os seres humanos se orientam em função de normas e interesses contingentes que dependem exclusivamente deles e não de Deus ou das Leis da Natureza. (TARDIF, 2002, p. 162-163).

Nesse sentido, podemos inferir que o sentido dessa diferenciação consiste em movimentar dois campos de ação: uma subsidiada por critérios objetivos, determinada axiologicamente pela neutralidade dos fenômenos educacionais; e a outra por processos subjetivos, norteados por normas e interesses que resultam em propósitos educativos. Essas duas nuances requerem do professor saberes também distintos: “[...] um saber moral e prático relativo às normas e finalidades da prática educativa, e um saber técnico-científico relativo ao conhecimento e ao controle dos fenômenos educacionais.” (TARDIF, 2002, p. 163).

A terceira concepção, de acordo com o referido autor, corresponde à educação como interação, a qual é defendida por várias teorias atuais como, por exemplo, o simbolismo interacionista, a teoria da racionalidade, entre outras. No entanto, é na teoria da comunicação que essa concepção fundamenta inicialmente seus processos de formação, por meio da interação linguística e do discurso dialógico. Entretanto, com a evolução desses pressupostos, a interação pode ser definida, atualmente, como “[...] toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros [...]” (p. 166).

Esse agir interativo, revelado por essa aceção, não está a serviço da manipulação dos objetos ou do controle dos fenômenos existentes. Ele se constitui no confronto com o outro, não no sentido de enfrentamento e sim na busca de negociação dos papéis sociais que desempenham, tendo em vista que, na educação, trabalha-se e lida-se com os próprios pares, com os próprios semelhantes.

Portanto, ensinar significa construir pressupostos mediados por uma infinidade de interações, principalmente sediadas por processos comunicacionais em que os sujeitos estabelecem entre si conexões norteadas pela linguagem, revelando, a partir daí, três dimensões: a primeira diz respeito ao universo objetivo dos fenômenos; a segunda refere-se ao mundo social das normas e das

instituições; e a terceira aponta o aspecto subjetivo das vivências e dos sentimentos. Dessa forma, as relações entre essas perspectivas estão presentes, ainda que não na mesma medida, em todas as interações sociais.

Diante disso, compreendemos que o processo de comunicação constitui a base de toda interação, pois facilita a negociação entre indivíduos quanto à validade das proposições, possibilitando a participação de atores que se comunicam livremente e em situação de simetria.

Tardif (2002) esclarece que os referidos modelos de prática educativa não são excludentes nem estanques, pois mobilizam saberes utilizados pelos professores na realização de suas atividades, de maneira que eles se comunicam e se conectam em algum momento de sua atuação profissional, seja pela organização de meios adequados para atingir determinados fins, seja pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos.

Nessa lógica, fica evidente que os saberes docentes possuem suas fontes de aquisição e modos de integração no próprio exercício da profissão, portanto, são heterogêneos e, também, marcados pela subjetividade. Eles evoluem ao longo da carreira dos professores, sendo mobilizados em função de contextos variáveis da sua prática.

No entanto, para a consolidação de uma educação de qualidade que responda às questões descortinadas no cotidiano escolar, faz-se necessário, de acordo com Liberali (2010), a construção de vivências que levem à reflexão crítica sobre o próprio processo de formação docente. Nesse sentido, a linguagem é destacada como instrumento imprescindível para a materialização dos elementos reflexivos.

### **A linguagem crítico-reflexiva e saberes docentes: diálogo necessário**

A linguagem ocupa um papel central na construção e mediação de conhecimento e de saberes. Utilizá-la como mecanismo de reflexão significa, segundo Liberali (2010), “[...] instrumentalizar os educadores para refletir sobre suas ações (instrumento) e para agir em sala de aula (seu objeto)” (p. 37), uma vez que potencializa a percepção dos discursos produzidos na e sobre a sala de aula.

É importante destacar, no entanto, que a linguagem, na concepção de Melucci (2005), é situada, culturalizada, “[...] sempre ligada a tempos e lugares específicos” (p. 33), ou seja, a linguagem deve ser compreendida a partir do contexto histórico, social, político e cultural no qual se estabelece como processo.

Corroborar esse entendimento Giroux (1997), quando afirma que o verdadeiro sentido da linguagem educacional é “[...] produto de uma estrutura teórica específica, através das suposições

que a governam e, finalmente, através das relações sociais, políticas e ideológicas para as quais ela aponta e as quais ela legitima.” (p. 34). A partir dessas considerações, compreendemos que ele sustenta a proposição da linguagem como instrumento, atribuindo, no entanto, especial destaque ao processo de significação, ou seja, ao processo de produção de sentidos.

Para se alcançar o nível de reflexão crítica no âmbito da prática educativa, de acordo com Liberali (2010), o professor precisa analisar, problematizar e revisitar a sua vivência em sala de aula, com vistas a compreender o seu cotidiano e potencializar a sua percepção dos fenômenos que se manifestam nesse espaço. Para tanto, deve recorrer a algumas técnicas da linguagem: descrever, informar, confrontar e reconstruir sua prática.

A técnica de descrever não corresponde a simples apresentação de impressões sobre a rotina do professor, dos alunos ou sobre o conteúdo ministrado, pois, desse modo, não permite a visualização das ações desenvolvidas. Para que seja eficaz, a descrição precisa demonstrar minuciosamente os contextos, as especificidades, os detalhes e as particularidades das ações, precisa aguçar a consciência e a percepção do educador sobre “o que fez”, “como fez” e “para que fez”, somente assim ele compreenderá o significado histórico de suas ações.

O descrever é compreendido como [...] a voz do ator sobre sua própria ação. A palavra que o educador usa do seu lugar de praticante, para falar sobre sua própria ação. As teorias, outras ideias, outras definições alcançadas auxiliam a percepção da prática, mas é preciso uma consciência do que foi feito, do que aconteceu para que a pessoa possa chegar a novas conclusões sobre seu trabalho. (LIBERALI, 2010, p. 38-39).

A autora sugere ainda algumas questões que servem como parâmetro na elaboração de uma descrição pertinente, como por exemplo:

- a) Para conhecer melhor a comunidade em que a escola se insere e os valores que servirão de base para um futuro confrontar das práticas de sala, é fundamental entender as principais características do contexto da escola;
- b) Conhecer as características específicas da escola também permite uma melhor compreensão das ações nela ocorridas. Suas histórias, assim como seu perfil, auxiliam na definição de formas de transformar as práticas nela existentes de modo evolucionário [...];
- c) Uma vez que a descrição recai sobre uma turma específica de uma determinada série, torna-se relevante oferecer mais dados que permitam entender o contexto amplo e como essa aula ou evento descrito se relaciona ao todo da série. [...]. (LIBERALI, 2010, p. 40-43).

Como pode ser observado, essas orientações servem para subsidiar a composição do texto descritivo para posterior análise, devendo ser assegurado o distanciamento da ação por meio dos aspectos temporais e sequenciais que organizam o encadeamento dos eventos.

Já a técnica do informar possibilita a verificação dos conteúdos trabalhados bem como da metodologia e dos procedimentos utilizados para sua apresentação. Ela envolve a apropriação das teorias formais que embasam as ações e os sentidos edificados nas práticas escolares, objetivando também a análise dos pressupostos que orientam o ato de ensinar e que permitem a contextualização histórica das ações do professor. Coadunando com o exposto, Liberali (2010) argumenta:

[...] para realizar o Informar o educador necessita retomar conceitos fundamentais sobre questões de sala de aula. Por exemplo, a compreensão das teorias de ensino-aprendizagem dá base para a análise de várias situações, a partir do uso das mais variadas categorias e enfoques tirados das necessidades apontadas pelos participantes da prática pedagógica. (LIBERALI, 2010, p. 50).

A produção resultante do informar é desenvolvida a partir dos conceitos gerados por meio da análise das ações descritas. Geralmente, esse texto é elaborado “[...] em terceira pessoa e no presente, pois generaliza as definições e explicações dos conceitos.” (LIBERALI, 2010, p. 51). No que se refere à técnica de confrontar, é possível depreender que ela estaria vinculada ao fato de o educador sujeitar as teorias formais, bem como suas ações, a uma apreciação com o objetivo de assimilar os princípios e os valores que fundamentam o seu pensamento e a sua ação. É nesse contexto que se observam as concepções e posturas adotadas pelo professor, não como preferências pessoais, mas como produto das determinações históricas e culturais que foram sendo associadas.

É importante destacar que essa técnica envolve aspectos políticos, como pode ser verificado em algumas questões levantadas pela referida autora: “[...] Quem tem poder em minha sala de aula? A que interesses minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas os reproduzo? (p. 54). É a partir desses questionamentos que se revela a emancipação do professor, pois ele poderá julgar se está agindo com base naquilo que defende ou se o que defende precisa ser transformado. Com isso, poderá repensar sua prática de modo mais consciente e informado.

A técnica de reconstruir parte da seguinte premissa: não existe transformação sem ação. Assim, quando os professores estão reconstruindo suas ações, na verdade, estão projetando a mudança, ou seja, estão reinventando novas formas de fazer. Essa perspectiva resulta na possibilidade de elaboração de novas situações, novos rumos, novos contextos, pensados a partir das necessidades do grupo com o qual se trabalha.

No entendimento de Liberali (2010, p. 65-66), reconstruir significa

[...] uma concepção de emancipação através do entendimento de que as práticas acadêmicas não são imutáveis e que o poder de contestação precisa ser exercido. A partir da confrontação da própria prática, das teorias que a embasam e dos valores que as dirigem, podemos desenvolver uma compreensão de sua relevância e consistência com valores morais e éticos, para definirmos a reconstrução de nossas

ações. Assim, torna-se necessário um voltar-se para o contexto escolar, com ênfase na compreensão do grupo com o qual trabalhamos para que propostas de novas ações possam ser feitas.

Diante do exposto, observamos que Liberali (2010) defende que o professor desenvolva sua consciência crítica a partir da sua percepção e do seu poder de contestação, de modo que possa compreender que os pressupostos acadêmicos não são imutáveis, e que é necessário contestar e confrontar o que está posto, cristalizado, convencionado, pois somente assim torna-se possível modificar e transformar a realidade.

A autora acrescenta ainda que o reconstruir, linguisticamente, consiste em reorganizar a prática através de “[...] exemplificações, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ações [...], com discurso mais interativo e, como relato e apresentação de possibilidades de ações.” (p. 66).

Com as especificações dessa última técnica, a autora encerra a sistematização dos mecanismos e procedimentos que podem ser adotados na prática pedagógica do professor, os quais contribuem para uma posição crítica e reflexiva no processo de sua formação, a partir da contextualização, problematização e análise de suas vivências em sala de aula. Desse modo, inferimos que essas técnicas – descrição, informação, confrontação e reconstrução –, constituem-se como resultado de construções linguísticas, cuja dimensão social situa-se no âmbito da comunicação, a qual possibilita as conexões relacionais das formas de ação.

Nesse contexto, a linguagem atua como veículo de interação social e como dispositivo de transformação tanto em nível das consciências individuais, como em nível social. Trazendo em seu bojo a concepção do humano na dimensão da práxis – como ser capaz de refletir sobre a realidade e nela atuar, ao mesmo tempo em que esta atua sobre ele transformando-o. Nesse sentido, a formação é concebida como possibilidade, como ação transformadora, buscando modificar as condições desumanizantes da sociedade contemporânea.

### **A Linguagem crítico-reflexivo da educação popular na ação docente: uma possibilidade**

A concepção de educação e de prática docente comprometida com o uso da linguagem crítico-reflexiva instaura a possibilidade de rompimento com o modelo de educação eurocêntrica, marcada por uma educação dissertadora que se caracteriza pela “sonoridade” da palavra e não pela sua força transformadora, ou seja, o educando repete sem perceber o que realmente significa tal aprendizado, mantendo assim o educando em seu mundo de opressão, como relata Freire (1980, p. 66):

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador depositantes.

Tal concepção precede os ideários do regime de exceção, instalado no Brasil na década de 1960, que cerceou as liberdades, o direito à organização social e, conseqüentemente, ao desenvolvimento do país. O marco histórico da Educação Popular no Brasil confunde-se com experiências do Campo Democrático e Popular, com os processos socioculturais, políticos e econômicos que atravessam a vida da população brasileira. Para melhor compreensão ao que se caracteriza Campo Democrático e Popular, Paludo (2006, p. 46) define:

Constituiu-se como movimento contra-hegemônicos e orientou-se por utopias de transformação social, as quais foram atribuídas às mais diversas denominações, dentre as quais se podem citar, a partir das leituras, como exemplos: projeto histórico; projeto libertador; novo contrato social; nova sociedade; sociedade justa, democrática, participativa e solidária; projeto alternativo de sociedade; sociedade sem oprimidos e sem opressores; sociedade socialista.

Soma-se, ainda, como marco inicial, a realização do Concílio do Vaticano II, os documentos de Medellín, a Teologia da Libertação, as experiências revolucionárias ocorridas na América Latina, baseadas nos ideais marxistas e cristãos, a construção de organizações populares autônomas, entre outros. Esse movimento se caracterizou pela utilização de vários instrumentos pedagógicos de formação política dos sujeitos como a linguagem crítico-reflexiva, peça de teatro, atividades nos sindicatos e universidades, exibição de filmes e documentários, alfabetização da população rural ou urbana marginalizada, atividades culturais que culminaram com a criação dos Centros Populares de Cultura Popular (CPC da UNE), Movimento de Cultural Popular (MCP – Prefeitura de Recife) e os Movimentos de Educação de Base ligados à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), todos voltados para a conscientização política do povo brasileiro, sobretudo os marginalizados e os excluídos. Movimentos que foram desativados pelo golpe militar de 1964 por serem considerados subversivos.

Daí a importância do recorte da Educação popular sobre o enfoque da Educação protagonizada pelos movimentos populares que se confundem com a própria história da Educação Popular, sob os quais se originam práticas e processos educativos libertadores e questionadores da realidade social. Essa análise requer uma caracterização dos movimentos sociais sob a ótica do sociólogo italiano Melucci, descrita por Sposito (2010, p. 112):

Os movimentos sociais carregam elementos caracterizador, primeiro é a capacidade dos sujeitos envolvidos de se constituírem como ‘nós’, trata-se de identidades

coletivas. Segundo, é a capacidade que os atores têm de propor conflitos, de identificar e saber contra o que se luta e, o terceiro elemento reside nas ideias de rupturas e do aparecimento de propostas inegociáveis.

Na ótica dos movimentos sociais populares, as mudanças de conjunturas e continuidades, tanto na dominação quanto nas lutas populares, trazem permanentemente questionamentos sobre o papel e sobre as tarefas que cabem à linguagem crítico-reflexiva, que nasce da intervenção social dos sujeitos em suas realidades. Nesse aspecto, faz-se necessário compreender que a educação popular compreenda as mudanças e mantenha o diálogo com temas permanentes, de maneira que suas análises não se desenvolvam distantes das práticas populares e da vida do povo. Assim, buscase desenvolver e difundir práticas e métodos que consiga aprofundar os novos paradigmas do cotidiano de uma Educação para libertação e para promoção das virtudes, que implica em respostas sobre como fazer essa Educação, como indaga Paludo (2006, p. 59):

O que é uma educação de qualidade para o povo, praticada desde a concepção da Educação Popular? Uma educação que o capacite para os desafios de sobreviver e de ser protagonista de transformação? Uma educação que eleve o popular à ‘condição de ser dirigente, de participar, de formular e de controlar quem dirige’? Quais são as aprendizagens necessárias? Quais conteúdos? [...] Que conteúdo damos para a expressão metodologia dialética (prática, teoria, prática)?

Esses questionamentos servem para ensaiar novas tentativas de respostas na busca da percepção de desafios que se inserem aos processos educativos populares, para além dos espaços formais, que se consolidam na contemporaneidade, percebendo como esses espaços podem desenvolver práticas educativas que se aproximam da educação popular e da escola formal, ou mesmo, que incluam em sua programação escolar e acadêmica tópicos pedagógicos da Educação Popular. Desse modo, a crise na Educação é uma invenção da modernidade que se apresenta na sociedade contemporânea, em busca dos melhores métodos, dos especialistas e dos espaços reguladores e transmissores da ideologia dominante, ou seja, sua passagem de sociedade disciplinadora para sociedade controladora. Nesse cenário, a escola é elo que permite inovações pedagógicas e metodológicas, como construção de uma linguagem crítico-reflexiva que garanta a emancipação humana. Como relata Veiga-Neto (2008, p. 40):

Essa maquinaria, além de inventar espaços específicos para a educação das crianças e dos jovens, foi decisiva para a invenção de saberes e seus respectivos especialistas, encarregados de dizer como educar, ensinar, vigiar e regular essas crianças e esses jovens. E, à medida que se encarregava mais e mais dessas tarefas, a escola foi se institucionalizando, ou seja, foi se estruturando humana, material e discursivamente, tornando-se um lugar ímpar na Modernidade.



É a partir dessa análise que surgem novas possibilidades de enfrentamento aos novos paradigmas da educação como profissionalização, revertendo sua lógica como espaço também de formação de cidadãos. Nesse contexto, a Educação Popular se afirma em projetos pedagógicos populares e se consolida como mecanismo de saberes que valorizam o ser humano em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e territoriais, tendo em vista que o espaço da escola ultrapassa os muros da institucionalidade, e dialoga com as múltiplas linguagens que afetam suas realidades locais em que a escola está inserida e como esta se propõe à formação de seus educandos e à transformação social.

Desse modo, a Educação Popular pulsa sobre as mudanças globais que implicam em sua própria refundação, a qual precisa ser impulsionada a um constante diálogo com os sujeitos, educadores e suas realidades sociais. Em que pese suas trajetórias individuais e suas experiências coletivas que desembocam nos modelos de sociedade que desejam construir ou mesmo desconstruir em determinados momentos históricos da humanidade. As respostas de que precisamos resultam dos modelos de Educação Popular que interessam ao povo, às classes populares, ao projeto de sociedade forjado pelas classes populares, na perspectiva da erradicação das desigualdades socioculturais, cujo centro é o ser humano. Essa análise projeta novas reflexões com o devido aprofundamento sobre a relação entre a linguagem crítico-reflexiva e educação popular e os novos paradigmas, como cita Paludo (2010, p. 58):

- a) A necessidade de maior objetivação quanto à sua intencionalidade propositiva-formulativa, quanto ao projeto que lutamos, visando maior incidência das forças sociais e mobilizatórias na intervenção e transformação social;
- b) A necessidade de explicitação da atual política educativa hegemônica e o que ela propõe para a Educação do povo;
- c) A necessidade de avançar na análise da Educação que interessa, hoje, para as classes populares, entrando mais nas especificidades de uma proposta político-pedagógica;
- d) A necessidade de perceber as estruturas mediadoras da Educação Popular e sua necessidade de novas ferramentas e mecanismos de diálogo com as novas tecnologias e as mudanças estruturais na sociedade contemporânea;
- e) A necessidade de refundação do papel do Estado, em que ganha ênfase a participação popular, a democratização da política e dos espaços públicos.

Todos esses questionamentos e análises instauram novas formas do fazer educativo o qual deve estar intrinsicamente relacionado à necessidade de um novo modo de produção crítica da realidade que afeta a educação brasileira. Tudo isso se forja no desenvolvimento da consciência filosófica que gera conhecimento científico e novas práticas educativas comprometidas com os mais pobres, que se encontram à margem da educação como elemento emancipador da humanidade.

Atualmente, existem estudos que, involuntariamente ou intencionalmente, vão de encontro ao conceito de educação popular gestado no seio dos movimentos populares e das organizações

sociais. Esse olhar se estende até mesmo quanto à categoria de análise que envolve o conceito de educação popular, ora caracterizada como alfabetização de jovens e adultos, ora como estudos acadêmicos que registram o conceito de educação informal, educação não formal. Ao tentar conceituar a educação popular, Gohn (2010, p. 10) define:

Inicialmente, busquei nomear o processo educativo que tratava da aprendizagem no interior dos movimentos sociais, tentando diferenciá-lo não apenas da educação formal – escolar –, mas também da educação popular relacionada aos processos de alfabetização de adultos, sob as modalidades alternativas.

Concepção reafirmada como práticas e processos educativos planejados, entretanto, como categoria negativa, como afirma Fonteles (2010, p. 40):

[...] a educação [...] que ocorre nas organizações populares tem também um matiz interdisciplinar, a partir da amálgama de experiências, de diversidades de conhecimentos e sujeitos que interagem em diversos movimentos na análise da realidade, na avaliação de suas experiências e na busca de propostas e soluções para a melhoria da situação existente e partilhada pela coletividade num dado momento e lugar, e das diversidades de saberes que compõem a coletividades desses movimentos.

Essas afirmativas forjam discursos “legitimadores” que nos remetem aos paradigmas da ressignificação da educação popular e que implicam na análise de como se articulam os movimentos sociais e a educação.

### **Considerações Crítico-Reflexivas**

A formação de professores, como processo crítico e reflexivo, deve estar pautada na construção de saberes para uma práxis pedagógica que atenda as exigências atuais do cotidiano escolar, tendo em vista que trata-se de um campo complexo, em que estão envolvidos diferentes contextos. Assim, não se pode abordar a formação docente de maneira reducionista. É importante a ampliação do olhar sobre esse processo, procurando articular o micro e o macro social. Para tanto, é necessário considerar a diversidade e a pluralidade cultural que habita tanto na escola formal quanto na educação popular, bem como nas várias questões e problemas que se manifestam nesses espaços.

Nessa perspectiva, a atuação do educador precisa ser repensada e refletida, de modo que a relação entre o que se planeja e o que se faz, em termos de ação pedagógica, torne-se algo real e efetivo.

Nesse sentido, um primeiro passo seria considerar alguns fatores, como a implementação de princípios éticos que promovam a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade, além de adotar uma concepção de educação norteada pelos direitos humanos com foco na convivência humana subsidiada por uma educação inovadora, a qual busca a função social e humana do ensino.

Em razão dos vários contextos que a educação apresenta, o professor não deve preparar-se apenas para ensinar a sua matéria, ele deve voltar-se também para enfrentar os problemas reais, com o devido comprometimento com a formação humana de seus alunos, ou seja, deve estar ciente de sua tarefa diante da realidade com a qual irá deparar-se, bem como refletir sobre sua formação para que haja possibilidades de mudanças em seu agir futuro.

Desse modo, é fundamental que a formação docente proporcione o desenvolvimento de perspectivas críticas e reflexivas sobre a prática docente e sobre os problemas que a escola enfrenta, com uma linguagem crítico-reflexiva, proporcionando ao professor a consciência do seu papel no processo de reconstrução da sociedade, via implementação de uma educação voltada para a cidadania.

## Referências

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas.** Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. set. 2005. p.169-186. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/CastroGomez.rtf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

DOWBOR, L. **A reprodução Social.** São Paulo: Vozes, 1998.

FONTELES, Marcelino de Oliveira. **Reencantamento do mundo (manuscritos):** Educação não-formal e o protagonismo dos movimentos sociais. 2010. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social:** atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Coleção: novas perspectivas em linguística aplicada, vol. 8. Campinas: Pontes Editores, 2010. 93p.

MAMA, Amina. Será ético estudar a África? Considerações preliminares sobre a pesquisa acadêmica e liberdade. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 603-637.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino/Karl Marx (1883). Campinas: Navegando, 2011.

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis, Vozes, 2005.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital: Tradução de Isa Taveres, São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era**

**planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e

incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**: uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARO, Vitor Henrique. Situação e perspectivas da educação brasileira: uma contribuição. In: Gestão democrática da escola pública. 3. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva

global. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS. Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 7. ed. São Paulo: Afrontamento, 1995.

\_\_\_\_\_. A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência o direito e a política na transição paradigmática. v. 1; 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa;

MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SIGNORINI, Inês: Por uma linguística crítica: linguagem, identidade. DELTA, 2003. p. 381-387. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso: 21 fev. 2015.

SOUSA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e formação de professores**. BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Movimentos sociais, controvérsias conceituais e práticas educativas. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. (Org.). et al. **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, Vozes, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: sujeitos, currículos e culturas. Artigo apresentado no XIV ENDIPE. Rio Grande do Sul, 2008.

**Recebido em: 25.02.2015**

**Aceito em: 13.11.2015**