



UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

WAGNER GRIZORTI

DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU/PR.

FOZ DO IGUAÇU, PR

2020

WAGNER GRIZORTI

DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU/PR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Integração Contemporânea da América Latina da Universidade
Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial
à obtenção do título de Mestre em Integração Latino
Americana.

FOZ DO IGUAÇU, PR

2020

Catálogo elaborado pela Biblioteca Latino-Americana
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA

G872d

Grizorti, Wagner.

Decolonialidade : uma análise da formação continuada de docentes da rede estadual de ensino no município de Foz do Iguaçu/PR / Wagner Grizorti. - Foz do Iguaçu, 2020.

87 f.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política (ILAESP), Programa de Pós-Graduação em Integração Contemporânea da América Latina.

Orientador: Gerson Galo Ledezma Meneses.

1. Professores - Formação - Foz do Iguaçu (PR). 2. Teoria da educação. I. Meneses, Gerson Galo Ledezma. II. Título.

CDU: 37.013(816.2)

WAGNER GRIZORTI

DECOLONIALIDADE: UMA ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO NO MUNICÍPIO DE FOZ DO IGUAÇU/PR.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Integração Contemporânea da América Latina da Universidade
Federal da Integração Latino-Americana, como requisito à
obtenção do título de Mestre em Integração Latino Americana.

Foz do Iguaçu, PR, 10 de março de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Galo Ledezma Meneses
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Prof. Dra. Ana Lúcia Moreira Rios
UDC - CENTRO UNIVERSITÁRIO DINÂMICA DAS CATARATAS

Profa. Dra. Jorgelina Ivana Tallei
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Profa Dra. Renata Peixoto de Oliveira
UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela saúde, fé e perseverança que tem me dado. A Minha Avó Maria Marta Grizorti que não está mais entre nós, mas que só devo a ela e a minha Mãe Zulmira Grizorti a quem honro pelo esforço com o qual soubera iluminar o caminho da minha vida, apesar de ambas não terem frequentado a escola. Ao meu orientador Prof. Doutor Gerson Galo Ledezma Meneses, a Prof.^a Doutora Jorgelina Ivana Tallei, pelas orientações e apoio na realização deste trabalho, pela atenção e disponibilidade, assim como a forma incentivadora e crítica como orientou o trabalho. Aos meus ex e atuais alunos pelo reconhecimento de minha profissão, os quais têm desejado, em um futuro próximo, fazer educação, sabendo dos desafios do educador no contexto atual.

Muito obrigado por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha Família que soube compreender, como ninguém, a fase pela qual eu estava passando. Que durante a realização deste trabalho, sempre tentou entender minhas dificuldades e minhas ausências, procurando se aproximar de mim através de expressões encorajadoras, sempre ao meu lado, sem nunca medir esforços para me ajudar. Agradeço-a, carinhosamente, por tudo.

Aos meus parceiros de trabalho do Instituto Pololguasu, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência, por me apoiarem nos momentos de ausência para este estudo e realização deste sonho. Pelos momentos partilhados sem aborrecimento. Pelo apoio incondicional e motivação que me proporcionaram nos momentos mais difíceis deste trabalho. Pelas valiosas contribuições, estimulando-me intelectual e emocionalmente para que este trabalho atingisse o estágio em que se apresenta de momento. Agradeço excepcionalmente as vossas sugestões à escrita deste trabalho que levaram a sucessivas revisões do texto, cujas eventuais falhas, inteiramente da minha responsabilidade, teriam sido mais numerosas se não fossem por suas críticas constantes e incisivas.

A meus amigos de profissão, em especial a Marcial da Luz Leal e a Claudia Batista pelo incentivo à busca de novos conhecimentos, que muito contribuíram para a minha formação; aos professores do ICAL; Renata Peixoto de Oliveira, Félix Pablo Friggeri e Senilde Alcântara Guanaes aos quais tenho boas lembranças pela sabedoria e dedicação com a qual nos ensinavam, levando em consideração os problemas que fazem parte do contexto de seus alunos, sendo sensíveis às diversas situações e entraves que lhes foram apresentados.

O meu grande agradecimento!

"Só sei que nada sei." (Sócrates)

RESUMO

A pesquisa traz novas questões sobre a prática pedagógica e busca compreendê-las sob o enfoque da teoria. Afim de articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação. Este estudo justifica-se pela necessidade em oferecer um estudo sobre a educação estadual básica no município de Foz do Iguaçu/PR, a partir do tema formação continuada de professores do ensino médio, visando a verificar como são desenvolvidos, em sala ou no espaço escolar, os temas cujas abordagens e planejamento dessas ações são fundamentais para ter uma análise sobre o processo de colonização a partir do preconceito existente no campo escolar, mas que é trazido na formação destes docentes. Com este trabalho, busca-se especificar e abordar o tema da formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, a fim de possibilitar um novo sentido à prática pedagógica para contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor.

Palavras-chave: Formação Docente. Escola. Professor.

ABSTRACT

The research brings new questions about pedagogical practice and try to seeks to understand them from the perspective of theory. In order to articulate new knowledge in the construction of teaching, dialoguing with those involved in the training process. This casa study is justified by the need to offer a study on basic state education in the city of Foz do Iguaçu / PR, based on the theme of continuing education of High School teachers, in order to verify how they are developed, in the classroom or in the school space. , the themes whose approaches and planning of these actions are fundamental to have an analysis on the colonization process from the prejudice existing in the school field, but which is brought up in the training of these teachers. With this work, we try to seek to specify and address the theme of continuing education, understood as part of the professional development that takes place throughout the teaching practice, in order to enable a new sense of pedagogical practice to contextualize new circumstances and resignify the teacher's performance.

Keywords: Teacher Training. School. Teacher.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - A Realidade Escolar Como É Vista Hoje Pelo Professor(A)?.....	55
Gráfico 2 – Como se Sente na Escola	56
Gráfico 3 – Você se Sente Valorizado como Professor (A) na Escola	56
Gráfico 4 – Em Quais Regiões de Foz você atua?	58
Gráfico 5 – Como Avalia A Formação Continuada Fornecida Pela SEED?	58
Gráfico 6 – Quais São As Falhas Da Formação Continuada Aos Professores?.....	59

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Base comum para reformar a formação de professores	38
Figura 2: Ciclo de formação continuada	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Sugestões para Melhorar a Formação	62
Tabela 2: Competências de Referências.	65

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1	
2. O COLONIALISMO E OS MODOS DE PRODUÇÃO DE SABER.....	16
2.1 EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA COLONIALIDADE.....	20
2.2 UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL.....	24
CAPÍTULO 2	
3. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	28
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	41
CAPÍTULO 3	
4. A CAMPO.....	49
4.1 OBJETIVOS.....	49
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	50
4.2.1 PERFIL DOS SUJEITOS RECRUTADOS.....	51
4.2.2 COLETA DE DADOS.....	53
4.3 ANÁLISE DE DADOS.....	54
CAPÍTULO 4	
5. SER PROFESSOR E PADECER NO PARAÍSO.....	65
5.1 UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL.....	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	

1. INTRODUÇÃO

Pertencemos a um país democrático, regido por uma Constituição considerada cidadã, onde todos são iguais perante a lei, conforme estão previstos no artigo 5º da Constituição Federal de 5/10/1988, onde todos têm o direito de ir e vir, todos têm o direito à vida, à saúde, à educação, entre outros, mas destacamos que todos têm direito à liberdade política, de expressão e em cuja lei o preconceito e o racismo são considerados crimes. Isto posto, torna-se contraditório, por constar em redes sociais, mídias, em que nossos estudantes, pais e mães, professores e funcionários da rede pública e rede particulares de todos os Estados do País convivem com uma escola dominada por preconceitos e discriminação¹. Partindo por uma transformação educacional, busca-se desenvolver, na formação continuada de professores, uma reflexão e discussão sobre diversos temas², traçando uma implementação de novos rumos e progressos no que concerne ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

Nesse sentido, inserir a proposta de análise da formação docente emerge como um desses profícuos caminhos a serem traçados, para que se possa existir, de fato, uma escola culturalmente democrática e equânime. Dentro dessa perspectiva, a formação continuada de professores possui um papel importante, pois preparar professores para a reflexão e trabalho com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes concepções possam coexistir. O docente tem um papel muito importante a desempenhar neste âmbito, pois a sua atitude prática e formação influenciam no processo educativo, podendo favorecer, ou mesmo criar obstáculos, ao desenvolvimento

¹ De acordo com pesquisas do conselho Regional de Psicologias em 2015 em pesquisa documental, foram localizadas 1358 produções, sendo que 50,2% trataram de Temáticas Emergentes, como bullying, adolescentes com problemas com a lei; 18,3% referem-se à Exclusão/Inclusão e Fracasso escolar; 15,9% referem-se à Raça, Etnia e Terra; 10,7% à Diversidade Sexual e Gênero e 4,8% a Álcool e Drogas.

² De acordo com site da Secretaria da Educação em 2014, as oficinas no âmbito do "Formação em Ação" do primeiro semestre de 2014 voltou-se ao estudo, ao debate e à promoção de ações sobre os aspectos legais e sociais fundamentais para o processo escolar. Os temas sociais, que foram discutidos, devem integrar o cotidiano da escola. Assim, sua reflexão precisa ultrapassar a mera menção em programas de ensino e demais documentos orientadores da escola; eles devem, efetivamente, se traduzir em atitudes e práticas de todos os sujeitos que participam da comunidade escolar. Portanto, o objetivo principal dessa formação, que pressupõe o envolvimento de todos os profissionais da escola (professores, agentes educacionais, equipes pedagógica e diretiva) foi promover as ações pedagógicas e refletir sobre os desafios socio educacionais.

cognitivo, social e emocional dos alunos, como também ao desenvolvimento de competências e capacidades de cada um.

Perante tal situação, o Ministério da Educação passou a financiar projetos³ para ajudar as escolas a lidarem com o problema do preconceito racial, desde então, questões que envolvem a diversidade cultural brasileira têm sido alvo de inúmeros estudos no cenário educacional na última década. Tornam-se cada dia mais presentes conceitos como diferença, igualdade, diversidade, justiça social, entre outros, evidenciando uma preocupação por parte daqueles que defendem uma educação cidadã de fato, hoje, temos na rede escolar a lei 10639/2003⁴. Entretanto, vincular tais conceitos à formação de professores tornou-se um desafio premente para a educação e para as instituições envolvidas nesse processo.

Considerando tal perspectiva, compreende-se que a formação, numa visão que tende auxiliar para além do currículo e da formação de professores, busca fomentar a sensibilidade de um processo de conhecimento existente de ⁵colonialidade para formar profissionais e trabalhar a diversidade cultural para o desenvolvimento saudável das organizações, bem como de suas identidades institucionais, a caminho de uma educação crítica, de qualidade e capaz de promover, nas gerações futuras, valores agregados à cidadania bem como capazes de valorizar a diversidade cultural.

Como problema de pesquisa, foram elencadas as seguintes perguntas: será que estamos conseguindo uma formação continuada adequada para as necessidades que temos no meio escolar? Será que estamos a conseguir responder às necessidades que surgem, a cada momento, de nós e dos nossos alunos? Opta-se, neste trabalho, por refletir sobre elas através de formação continuada de 15 professores de uma escola da rede estadual pública na re-

³ A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores-sp-689342805/apresentacao>

⁴ Art. 1º-A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "[Art. 26-A](#). Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. A implementação da lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008. Contribui para o acolhimento das crianças e adolescentes, para a valorização de sua diversidade e para sua convivência nas relações sociais com outros grupos étnicos. Compreendo que a form

⁵Quijano (2010) diferencia o conceito de colonialismo do conceito de colonialidade. O colonialismo consubstancia-se em um movimento de ocupação/dominação/exploração de um território em que se instala um processo de controle de uma autoridade política colonizadora com fins de explorar recursos de produção e do trabalho de uma determinada população.

gião norte do município de Foz do Iguaçu/PR, onde se deu a observação em semanas educacionais e estruturas de planejamentos com a equipe pedagógica entre os anos de 2019 e 2020. Busco como objetivo geral, compreender as concepções eficazes da formação docente em educação, tendo por princípio norteador a formação continuada.

A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentam-se algumas discussões sobre o colonialismo do saber, educação e a questão da colonialidade, pedagogia decolonial e intercultural.

No segundo capítulo, apresento aspectos da formação docente e profissional do professor, bem como das experiências de formação continuada oferecidas pela rede pública da rede estadual ensino no município de Foz do Iguaçu.

O terceiro capítulo destina-se à apresentação da metodologia adotada para a realização deste trabalho e apresentação da análise dos dados fornecidos pela pesquisa coletada.

No quarto capítulo, apresento aspectos da formação profissional do professor, bem como uma educação emancipatória para uma pedagogia decolonial. E, finalmente, a apresentação da conclusão sobre os estudos evidenciados para melhor compreensão dos objetivos elencados neste trabalho.

Neste sentido, buscase o pensamento de formação continuada numa linha de pedagogias descoloniais e a ser construído: em escolas da rede estadual de ensino do Paraná. Buscar desenvolver temas que tornarem visível tudo o que o multiculturalismo, incluindo a geopolítica do conhecimento, a diferença de uma didática colonial. Desenvolvendo uma pedagogia que integram o questionamento e a análise ação social crítica e transformadora, mas também descobrindo insurgência e intervenção em os campos de conhecimentos apagados a longo da historia branca, aonde se aprofunde o conhecimento ao ser, e na vida; e apreciar aqueles que encorajam e uma atitude insurgentes, decoloniais.

2. DESENVOLVIMENTO

O COLONIALISMO E OS MODOS DE PRODUÇÃO DE SABER

Na contemporaneidade há uma efervescência – tanto no âmbito nacional, como do continente latino-americano como um todo – nos debates, reflexões e estudos que tratam das diferenças culturais e sua relação com a educação. Essa problemática cresce progressivamente e se defronta com os processos educativos, impondo-os a inúmeros desafios.

Nesse contexto, para Oliveira e Candau (2010), pode-se constatar nos últimos anos, o notável crescimento de pesquisas sobre as relações étnico-raciais, através da produção de estudos sobre diferença étnica, multiculturalismo e identidades culturais; bem como a maior articulação dos movimentos sociais – sobretudo do movimento negro –, o que se traduziu em resultados concretos, tais como políticas públicas e ações governamentais⁶.

No que tange à produção acadêmica, pode-se dizer que os intelectuais latino-americanos conformam um grupo que apresentam visões heterogêneas e transdisciplinares.

As representantes centrais desse grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

Dentre as contribuições teóricas desenvolvidas por esses pesquisadores, para os fins desse trabalho, é relevante elucidar dois termos abordados por Quijano (2007): o colonialismo e a colonialidade. O primeiro faz referência ao próprio processo de conquista e dominação política e econômica direta, a “soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida em um império”; o segundo termo se trata de uma forma de poder que emergiu no seio do colonialismo e perdura há mais de cinco séculos na essência do(a) capitalismo/modernidade, “se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 17).

[...] a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

A partir desse conceito de colonialidade do poder, Quijano (2005) busca uma explicação crítica à “localização” da América Latina no âmbito da modernidade capitalista. A incorporação da América Latina – não apenas ela, mas também da Ásia e África – ao sistema mundial capitalista, como aponta Dussel (1993), a encobriu pelo imaginário do outro, o colonizador. A ocidentalização ou invasão do imaginário do “outro” criou posições e atribuições para o colonizador e o colonizado, “o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 19). Assim, como aponta Oliveira e Candau (2010), a colonialidade do poder limita a produção do conhecido, dos saberes e do mundo simbólico do colonizado e os atribui novos conhecimentos. Naturalizou-se o imaginário do conquistador, subalternizou a produção epistêmica e, até mesmo, os processos históricos não europeus. Em termos gerais, pode-se dizer que: a “perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete [...] quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida” (QUIJANO, 2005, p. 129).

De acordo com os textos de todas as constituições brasileiras, são “os primitivos e naturais senhores” das terras que ocupam. Ocorre que, quanto mais ricas são essas terras virgens, mais grave se torna a ameaça que pende sobre suas vidas; a generosidade da natureza os condena à espoliação e ao crime. (GALEANO, 2010, pag. 50).

A modernidade/colonial/capitalista/eurocentrada, por sua vez, é fundamentada na imposição de uma classificação racial/étnica da população global. Para Quijano (2005), raça não tem nada a ver com processos biológicos, mas sim como uma abstração. No século XVI estabeleceu-se a correlação entre cor e raça, tal fato tem jogado com posição de destaque no desenvolvimento do capitalismo⁷, sobretudo a partir do século XIX. A divisão de grupos humanos não europeus se projetou numa divisão racial do trabalho, implicando numa recompensa salarial inferior (quando não acarretou numa exploração do trabalho por meios mais abruptos, como a escravidão); também incidiu na divisão racial da produção cultural e de conhecimento. Para essa última divisão racial, Quijano forja o conceito de colonialidade do saber, expressa pela repressão de conhecimentos produzidos por não-europeus, na negação do legado intelectual de povos nativos das arenas externas à Europa, reduzindo-os à categoria de primitivos e irracionais (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

A conformação de uma hegemonia epistemológica eurocentrada se traduziu num racismo epistêmico. Grosfoguel (2007), citado por Oliveira e Candau (2010, p. 20), argumenta que a "epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico".

Compartilhando do pensamento de Quijano e Grosfoguel, Mingolo (2003) afirma que as ciências humanas – as que gozam legitimação do Estado – cumprem um papel fundamental para a invenção – encobrimento – do outro. A ciência moderna traçou um itinerário histórico o qual coloca a Europa como – ponto de partida e centro da história mundial. De modo que “o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade [...] o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais” (MIGNOLO, 2003, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

⁷ Sobre esse assunto ver o texto *Capitalismo Histórico, Civilização Capitalista* de Wallerstein (2010).

Mignolo (2003) citado por Oliveira e Candau (2010) aponta que a expansão do ocidente pelas expedições ultramar levaram além da exploração econômica e a imposição religiosa, formas hegemônicas de conhecimento. Foram impostas formas de apropriação e representação do conhecimento e um certo fetichismo epistêmico, uma vez que os conhecimentos dos colonialistas foram apresentados como algo digno de ser buscado e imitado. A imposição da colonialidade do poder sobre os não europeus pode ser entendida também como uma geopolítica do conhecimento, cujo polo de atração encontra-se na Europa, sobretudo a Europa Ocidental. Mignolo (2005) busca salientar também que esses processos de imposição se dão de forma violenta, como por exemplo, a “destruição” das línguas originárias e imposição de línguas europeias nas colônias do continente latino-americano.

As demais colonialidades – já citadas – podem melhor ser compreendidas por mais uma de suas categorias: a colonialidade do ser.

A colonialidade do ser é pensada [...] como a negação de um estatuto humano para africanos e indígenas, por exemplo, na história da modernidade colonial. Essa negação, segundo Walsh (2006), implanta problemas reais em torno da liberdade, do ser e da história do indivíduo subalternizado por uma violência epistêmica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21).

Catherine Walsh (2005), citada por Oliveira e Candau (2010), argumenta que a colonialidade do ser consiste na negação sistêmica do outro – não europeu – ao ponto de lhe negar atributos de humanidade. Como já mencionado anteriormente, Quijano (2005) fala sobre uma imagem distorcida no espelho, poderíamos pensar que o processo desencadeado com o colonialismo nos afetou – dominou – de tal modo que nos faz perguntar-nos: “em realidade quem eu sou?” (FANON, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 21). Ao colonizador não basta a violência física, através do poder bélico, ao colonizado impõe-se a colonização e exploração total, a conquista de sua subjetividade.

2.1 EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA COLONIALIDADE

A modernidade eurocentrada ganhou caráter universalizante e se expandiu até conquistar todo o globo terrestre. Essa expansão não se restringiu ao âmbito político e econômico, tal como discutido na seção anterior, também encobriu o outro não europeu e produziu uma geopolítica do conhecimento, bem como uma hierarquização de culturas, povos e saberes.

Nesse contexto, Oliveira e Candau (2010) argumentam que para a superação desse quadro colonial e a emancipação epistêmica deve-se possibilitar a coexistência de outras epistemes ou formas de produzir conhecimento nos mais diversos âmbitos, desde esfera acadêmica, até os movimentos sociais. As epistemes ocultadas e subalternizadas necessitam ganhar espaço força para contestar a já mencionada geopolítica do saber.

A perspectiva da diferença colonial requer um olhar sobre enfoques epistemológicos e sobre as subjetividades subalternizadas e excluídas. Supõe interesse por produções de conhecimento distintas da modernidade ocidental [...] O eixo que se busca é a conexão de formas críticas de pensamento produzidas a partir da América Latina, assim como com autores de outros lugares do mundo, na perspectiva da decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

Nesse sentido, aplicando essa perspectiva crítica aos processos educacionais, Walsh (2007) propõe refletir partindo de três conceitos: pensamento-outro⁸, decolonialidade e posicionamento crítico de fronteira.

O primeiro conceito diz respeito à possibilidade de criar conhecimento a partir da descolonização, baseada na luta contra a não existência, existência dominada e a desumanização. Essa proposta busca fazer frente aos pressupostos da colonialidade do ser, a qual está embasada no “encobrimento” da história de todo não-europeu. “Contestando as concepções de que diversos povos não ocidentais seriam não modernos, atrasados e não civilizados, descolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

⁸ Esse termo foi desenvolvido pelo autor árabe-islâmico Abdelkebir Khathibi.

Mignolo (2003) aponta que o pensamento-outro deve ser expresso através da crítica à subalternização dos conhecimentos não-europeus e a emergência de uma corrente de pensamento que reivindique uma nova epistemologia que dê espaço às categorias que foram suprimidas pelo ocidentalismo.

Por sua vez, a decolonialidade se trata de uma estratégia que vai além do “simples” ato de descolonizar, implica nesse conceito um sentido de reconstrução, no caso, a radical reconceituação do ser, do poder e do saber. “Decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Já o posicionamento crítico de fronteira busca questionar e transformar a colonialidade do ser, do poder e do saber, tendo em mente que elas não irão desaparecer. Nesse sentido, no entanto, é possível reconstruir/transformar esses elementos. O pensamento crítico de fronteira busca construir diversas estratégias entre grupos subalternizados – como os povos indígenas e negros –, criação de espaços que possibilitem o *pensamento-outro* e permitam o surgimento de cosmovisões e conhecimentos para dialogar com as posições eurocentradas do mundo moderno.

O pensamento de fronteira significa tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O pensamento de fronteira se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência [...] e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar. Walsh considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e descolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela descolonização epistêmica (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

Dentro desse debate, é importante trazer luz a um conceito que desponta como trincheira ao pensamento eurocêntrico: a interculturalidade. Essa categoria permite a consecução de novos enfoques epistêmicos. “O conceito de interculturalidade é central na (re)construção do pensamento-outro. A interculturalidade é concebida, nessa perspectiva, como processo e como projeto político” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 26).

A interculturalidade pode fornecer novas ferramentas interpretativas para a construção de uma nova visão de mundo, a perspectiva “outra”. Essa abordagem busca superar a colonialidade do ser, do poder e do saber, bem como o racismo epistêmico. Walsh (2007) propõe uma pedagogia decolonial baseada na interculturalidade, ou seja, que renuncie os pressupostos da ciência moderna/colonial, baseada em uma ordem hierárquica racial.

[...] a interculturalidade tem um significado intimamente ligado a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico em direção à decolonização e à transformação. É um conceito carregado de sentido pelos movimentos sociais indígenas latino-americanos e que questiona a colonialidade do poder, do saber e do ser. Enfim, ele também denota outras formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, na perspectiva de um mundo mais justo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Dessa forma, a interculturalidade deve ser entendida como um intento de criar um novo espaço epistemológico, um giro epistêmico que possibilite outra compreensão do mundo simbólico, sem perder de vista a colonialidade do ser, do poder e do saber. Nesse sentido, como aponta Oliveira e Candau (2010), não se exclui os conhecimentos ocidentais, mas inclui os subalternizados e os coloca em uma relação tensa, crítica e mais igualitária.

No campo educacional, Walsh (2007) argumenta que a interculturalidade não pode se restringir a reformulação curricular ou nas metodologias pedagógicas, mas também, deve ser uma transformação na estrutural. Para a autora, não se pode cair nas prerrogativas multiculturais que, por fim, reforçam estereótipos e processos coloniais, uma vez que não questionam as bases ideológicas do Estado-nação e partem de abordagens epistêmicas eurocêntricas.

[...] la interculturalidad crítica tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación (WALSH, 2007, p. 10).

Na escola é importante que a diversidade seja considerada, acolhida e reconhecida como parte da identidade e não mais apenas suportada como se fosse um infortúnio. A promoção de reflexões e relações interculturais e

decoloniais, a partir de obras literárias e do ensino de História, com elementos que permitam que os indivíduos se identifiquem e possam ser reconhecidos com todas as suas diferenças culturais, étnicas ou religiosas, é um extraordinário instrumento que a escola pode disponibilizar a cada um de seus estudantes para a promoção do respeito mútuo, por si próprio e pelo outro. Portanto, projetos de leitura como práticas de educação intercultural e decolonial são de grande relevância para a formação social e ética dos estudantes.

A interculturalidade deve ser pensada como uma prática política que se contrapõe à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial do conhecimento ocidental. As políticas públicas que se propõem interculturais não podem cair na mesmice do padrão epistemológico eurocêntrico e colonial, mais bem que incorporar as demandas dos discursos subalternizados pelo ocidente, deve-se aplicar uma interculturalidade crítica como forma de pedagogia decolonial na contramão de uma concepção meramente inclusiva (WALSH, 2007, p. 8).

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación (WALSH, 2010, p. 4).

Nesse contexto, a interculturalidade deve ser entendida como ferramenta pedagógica, que questione os padrões de poder e viabilize as distintas formas de ver, ser e viver as experiências, que crie e desenvolva condições de compreensão que não só articulem e faça acontecer o diálogo entre as diferenças em um marco de legitimidade, igualdade, equidade e respeito, mas que também, e principalmente, viabilize a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzem fronteiras. Assim que a pedagogia decolonial está entrelaçada como ferramenta da interculturalidade crítica e da decolonialidade, “*alentando una*

fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir” (WALSH, 2010, p. 15).

2.2 UMA PEDAGOGIA DECOLONIAL E INTERCULTURAL

A pedagogia decolonial se apresenta na contramão da história do mundo moderno/colonial e busca romper o silêncio dos que foram historicamente emudecidos. Uma luta insurgente que incentiva abandonar o legado da subalternização e se aproximar dos saberes desautorizados dos indígenas e negros. Essa(s) pedagogia(s) decoloniais fazem parte de uma visão educacional que surge e é mais bem compreendida a partir do contexto e estudos desenvolvidos da América Latina e outras áreas que foram transformadas em colônias de exploração (MIRANDA; RIASCOS, 2016, p. 568).

[...] podemos dizer que a pedagogia decolonial refere-se às teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários (MOTA NETO, 2018, p. 48)

Para Walsh (2014), o entrelaçamento entre o decolonial e o pedagógico remonta a época da invasão colonial-imperial e as resistências que emergem a partir desse processo. Nesse sentido, como aponta Mota Neto (2018), essa pedagogia deve ser entendida no âmbito das lutas decoloniais contra o padrão de dominação e racialização/desumanização que há mais de 500 anos vem fazendo vítimas e criando mecanismos de opressão.

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser (WALSH, 2014, p. 8).

O segundo pós-guerra representou para a região latino-americana um período muito fértil em produção e debates epistemológicos, sobretudo àqueles que buscaram entender e superar a dependência desse continente no âmbito do sistema capitalista. Nesse cenário e perspectiva surgem debates que ajudaram a repensar a educação de forma crítica, tal como expresso nas

contribuições de Paulo Freire, umas das suas obras e mais atual hoje no sistema educacional é o livro *Pedagogia do Oprimido* que é dedicado aos que são referidos como "os esfarrapados do mundo", se baseia em reflexões realizadas durante seu exílio no Chile, período em que ajudou em experiências de educação popular. Freire inclui uma detalhada análise da relação entre os que ele chama de "colonizador" e "colonizado", utilizando como base a "Dialética do Senhor e do Escravo". Freire, com sua abordagem político-pedagógica e na Investigação-Ação Participativa IAP de Orlando Fals Borda.

Para iniciar, es preciso recordar que entre 1960 y 1970 se fue gestando en América Latina una corriente amplia de pensamiento en la que confluyeron la Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación (Torres, 2007). Desde estos campos, en convergencia disciplinaria, se intentaba producir conocimientos que permitieran a sectores subalternos de la sociedad latinoamericana comprender su compleja realidad a fin de poderla transformar. Esta corriente de pensamiento estaba orientada por lo que hoy se conoce como el "paradigma emancipatorio", ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales (ORTIZ; BORJAS, 2008, p. 617).

Conforme Mota Neto (2018), tanto Freire quanto Fals Borda, os quais são inscritos no quadro da educação popular latino-americana, são referências intelectuais e políticas essenciais do projeto da pedagogia decolonial. Através de seus trabalhos, eles fomentaram os elementos básicos para a articulação entre o pedagógico e o decolonial.

Mota Neto (2018, p. 7-12) traça, a partir da contribuição de Freire e Borda, cinco elementos básicos para a concepção da pedagogia decolonial, as quais são sintetizadas abaixo:

- a) Pedagogia requer educadores subversivos: na perspectiva falsbordiana a subversão está ligada a educadores que busquem um projeto de reconstrução da sociedade, ou, em termos freirianos, de educadores progressistas, democráticos, críticos, que busquem trabalhar para conscientizar os oprimidos e os engajar na luta para sua transformação/libertação.

Tanto em Freire quanto em Fals Borda encontramos a ideia de que não é possível apartar a subjetividade, da objetividade; o criador, da criatura; o educador, da educação; o indivíduo, da sociedade. Ou seja, não se pode construir uma pedagogia decolonial com educadores que atuem de modo a reproduzir o *modus operandi* da opressão. Afinal, o colonialismo não se expressa apenas no plano do pensamento, mas também no das práticas e das relações sociais (p. 7).

- b) Pedagogia que parte de uma hipótese de contexto: o segundo legado de Freire e Fals Borda à pedagogia decolonial é o entendimento que a educação efetiva deve ser adequada às situações de vida dos grupos oprimidos e a sua realidade regional, nacional e transnacional. Fals Borda denominou hipótese de contexto essa necessidade de adequar os marcos de referência científica aos contextos culturais e históricos concretos das regiões para enfrentar o colonialismo intelectual e desenvolver uma ciência emancipada na América Latina. Nesse mesmo sentido, Freire critica o mimetismo intelectual e as “receitas prontas” que aplicam sobre uma realidade local o conhecimento desenvolvido em outro contexto de trabalho e educação. A educação, para ser transformadora, deveria estar ligada aos interesses das camadas populares e superar a invasão cultural que há séculos servem de mecanismos de controle dos opressores sobre os oprimidos.
- c) Pedagogia que valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência: essa terceira contribuição é de fundamental importância para a pedagogia decolonial, uma vez que busca mostrar a importância da valorização das memórias coletivas dos movimentos de resistência.

Estes movimentos, há mais de 500 anos, têm resistido à dominação colonial, imperial, capitalista, armazenando em seus acervos seculares (e até milenares) de conhecimento uma série de estratégias de sobrevivência e enfrentamento da opressão. São conhecimentos que, apesar do epistemicídio promovido pela modernidade/colonialidade, teimam em resistir, e são repassados de geração a geração por meio de práticas formativas muito peculiares, que infelizmente a ciência pedagógica, de dominância positivista e eurocêntrica, tem ignorado (p. 9).

- d) Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas: Freire e Fals Borda traçaram duras críticas ao colonialismo e à colonialidade no plano científico e filosófico. Fals Borda em sua obra *Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual*, denunciou o colonialismo intelectual e o eurocentrismo que se reproduzem nas academias de toda região latino-americana e inferiorizam

os conhecimentos produzidos aqui. Nessa mesma perspectiva, Freire critica a força do colonialismo que se faz presente nas mais diversas esferas sociais, desde o patriarcado e racismo até na passividade e no assistencialismo. “Em suma, defenderam a nossa autonomia intelectual e o nosso direito à autodeterminação, isto é, a possibilidade de os povos do Sul trilharem o seu próprio caminho, o que Freire (2014) chamou de *sulear*” (p. 10).

e) Pedagogia como utopia política:

Freire e Fals Borda contribuem para uma pedagogia decolonial na América Latina por terem introduzido, sem vieses positivistas, a política na educação. Apontaram para o caráter eminentemente político de todo e qualquer processo de formação humana e, dialeticamente, enfatizaram o aspecto pedagógico da luta política. Enfrentando as abordagens crítico-reprodutivistas, sobretudo de matriz francesa, fortes na academia latino-americana dos anos 1970, que enfatizavam o papel da escola na reprodução da desigualdade social, mas quase sem oferecer perspectivas de mudança, ambos os autores destacaram a força do sujeito e dos movimentos organizados na luta pela transformação da sociedade e o papel da educação neste processo (p. 11).

Discutidos o conceito e as bases de sustentação da pedagogia decolonial, é importante salientar que a já mencionada interculturalidade crítica. – Que bebe dos antecedentes históricos da pedagogia crítica – joga um papel estratégico no campo da pedagogia decolonial. Para Walsh (2009), a partir da perspectiva intercultural crítica, a pedagogia passa a ser entendida como algo que vai além do sistema educativo, do ensino/transmissão do saber e transcende a processos e práticas sociopolíticas, realidades subjetivas, histórias e lutas dos oprimidos em um mundo regido pelo ranço colonial.

Como aponta Urquiza e Calderoni (2017), a interculturalidade crítica pode apresentar novos caminhos para descentralizar o conhecimento e narrativas, pôr em dúvida as certezas e postulados de uma totalidade teórica dominante eurocêntrica que interferem negativamente na construção de conhecimentos emancipados. Assim que o diálogo intercultural pode superar os paradigmas colocados pela colonialidade do “pensamento único”, monocultural e subalternizador.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Considerando a partir do conceito de Legramandi e Gomes (2019, p.26) que o sistema educacional brasileiro é uma herança do modelo educativo colonial, procura-se discutir, neste capítulo, o problema da colonização, da colonialidade educacional e da decolonialidade e sua reverberação nos professores, a partir dos princípios epistemológicos do pensamento pós-colonial. Desde sua gênese, os sistemas educacionais do Brasil têm características hegemônicas, de caráter eurocêntrico e colonial, que se acomodaram a ponto de terem suas intenções validadas, ainda que assentadas em ações de feitiço dominador e autoritário, ou seja, legitimadas por modelos políticos e políticas educacionais de influência europeia e norte americana que visam o mercado, menosprezando as dimensões formativas, emancipatória e humanizadora da educação. Os vigentes paradigmas educacionais no Brasil são monoculturais, atendem aos preceitos das classes dominantes e a um colonialismo interno que tende a aprofundar, ampliar e perpetuar as desigualdades e a exclusão social.

Diante desse cenário, apresento a seguinte questão norteadora: sendo a educação uma estratégia fundamental para a preservação de um paradigma social e político dominante. Como aporte metodológico, a pesquisa terá características ensaísticas a partir de referências bibliográficas contemporâneas voltadas à pedagogia decolonial. Adotaremos as perspectivas de Catherine Walsh (2005) Vera Maria Candau (2010).

Pretende-se, nesta pesquisa, ainda apontar novos horizontes para a formação continuada de professores, sendo que as atuais formações, observadas em meio escolar são classificadas como “clássicas” ou “tradicionais”, excluem os professores de suas formulações e desprezam as experiências e saberes dos professores. Só conscientes de sua condição de colonizado pelo conhecimento ocidental e de que sua prática pedagógica é instrumento de manutenção e perpetuação do sistema hegemônico, será possível interromper o ciclo vicioso da educação. De acordo com Belle e Tavares (2019) sem uma formação de professores insurgente, não é possível mais a desconstrução da condição de dominado, exigindo esta o autor

reconhecimento e conscientização de uma posição de colonização/colonialidade por parte do pensamento social hegemônico e dominante na educação. Edificar uma pedagogia decolonial respeitando a multiculturalidade e promovendo a interculturalidade crítica é o caminho para proclamar uma transgressão à matriz colonial do poder e do saber que estão na base do sistema capitalista e dos modelos educacionais contemporâneos. A formação continuada de professores sob essas perspectivas pode ser um caminho para uma prática pedagógica decolonial, que promova à construção do conhecimento, o pensamento crítico, a autonomia do educando e a sua emancipação.

A ideia de que o professor sempre foi considerado elemento fundamental no processo de ensino aprendizagem, ultrapassa a dimensão do saber-fazer pedagógico, a formação do professor passa a ser não só necessária, mas decisiva nesse processo. No Brasil, a importância do professor para uma aprendizagem mais efetiva dos alunos é um traço das discussões sobre a efetividade da educação escolar.

O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual. As pesquisas mostram a necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para amenizar os problemas modernos. O desafio posto é ressignificar as marcas deixadas pela colonialidade⁹ e a desconstrução dos currículos monoculturais, assim, a formação continuada dos professores, para a decolonização epistêmica, deve ser uma das estratégias que possibilitará a pedagogia decolonial. De acordo com Andre (2008), é necessário se atentar para o papel ativo que o professor desempenha em seu próprio desenvolvimento, sendo assim, existe uma valorização entre a teoria e a prática na formação do docente, e também uma reflexão crítica no qual

⁹ À colonialidade que resultou no processo de desumanização dos subalternizados A pedagogia decolonial cruza as vertentes contextuais, do “pensar a partir da” condição ontológico- existencial-racializada dos colonizados e do “pensar com” outros setores populares, são capazes de fazer insurgir, reviver e reexistir (WALSH, 2009). É uma Pedagogia Antirracista por contrapor à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, que busca dar visibilidade à luta dos que foram silenciados pela colonialidade, com suas origens nas Pedagogias dos Movimentos Sociais (ARROYO, 2012).

passam a “defender espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas” (2008, p.57)

Di Palma (2008) irá discursar que as ações que são realizadas dentro do espaço educacional, são de natureza pedagógica e por tanto, possuem finalidades educativas e não devem se restringir unicamente a figura do professor, mas envolver todos os profissionais atuantes da unidade.

No processo histórico, a profissão docente passou por constantes acontecimentos e transformações. Além de tratar a educação na época das escolas normais e do ensino complementar, completa com discussões sobre os Centros Específicos de Aperfeiçoamento do Magistério e a formação de professores nas universidades.

De acordo Ana Maria Menezes (2018) traço uma linha do tempo da formação de professores:

CRONOLOGIA DE COMO SURTIU A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1827 –. Determinou-se que os professores deveriam ser treinados, às próprias custas, para o uso do método nas capitais das províncias brasileiras. Foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras

1834 – As primeiras foram na Bahia (1836), Mato Grosso (1842) e São Paulo (1846). O ensino primário passou a ser responsabilidade das províncias. Foi adotado o modelo europeu de Formação de professores com a criação das Escolas Normais. Em geral, esperava-se que o professor tivesse total domínio do conteúdo que deveria ser transmitido em sala de aula.

1890 – Ao final do século XIX, as Escolas Normais que correspondiam ao nível secundário de então (hoje seria o final do Fundamental 2 e Ensino Médio) se consolidaram na formação de docentes da época. Esses profissionais seriam os professores do ensino primário. A instrução pública do estado de SP foi reformada e além do enriquecimento dos conteúdos curriculares, foram acrescentados exercícios práticos de ensino em escolas experimentais a fim de preparar o professor para a realidade de sala de aula.

1924 – Foi criada a Associação Brasileira de Educação reunindo profissionais que acreditavam em novas propostas pedagógicas. Três anos depois, em 1927, aconteceu a primeira Conferência Nacional de Educação.

1932 – Houve a reforma das Escolas Normais com a criação de Institutos de Educação que buscavam consolidar um modelo pedagógico-didático de Formação de professores.

1939 – A preocupação com Formação dos Professores foi direcionada das Escolas Normais para as Universidades que tiveram como modelo a Faculdade Nacional de Filosofia, dividida nos cursos de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. Os cursos de Licenciatura formavam os professores para diversas disciplinas do ensino secundário e os cursos de Pedagogia formavam os professores das Escolas Normais.

1946 – O Ensino Normal foi reformulado mais uma vez, sendo dividido em dois ciclos: o ciclo ginásial (4 anos) possuía currículos centrados nas disciplinas de cultura geral e o ciclo colegial (3 anos) tinha como meta formar professores do ensino primário. Já os cursos de Licenciatura contemplavam primordialmente os conteúdos-cognitivos. Infelizmente, os aspectos pedagógicos-didáticos, ao invés de serem encarados como algo a ser assimilado na prática, foram tratados como conteúdo a ser transmitido aos futuros professores.

1968 – Com a Reforma Universitária, o objetivo central das universidades passou a ser de formar rapidamente profissionais para o mercado de trabalho.

1971 – Os ensinos primários e secundários passaram a ser chamados de Primeiro e Segundo graus.

1982 – Os cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) formavam professores para as últimas séries do 1º e o 2º grau. Já o curso de Pedagogia era responsável pela formação de especialistas em educação para ocupar cargos como diretor, orientador educacional, supervisor e inspetor.

1996 – Uma nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) criou Institutos de nível superior com uma Formação de Professores mais compacta como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

2002 – Foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A partir de então, o nível superior passou a ser condição obrigatória para professores da educação básica.

Pode-se observar uma maior preocupação com o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais necessárias para a atuação docente. A aprendizagem do professor é marcada pelo princípio de ação-reflexão-ação e a prática deveria permear toda a formação docente.

2007 – Criação do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) com o propósito de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura aproximando-os de escolas de educação básica para mais vivências práticas.

2009 – Foi instituída a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com o intuito de fomentar programas de Formação Inicial e Continuada de professores.

2018 – É apresentada a Base Nacional Comum para a Formação de Professores de Educação Básica. A proposta é a de revisar as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas para imprimir um maior foco na prática da sala de aula. (MENEZES, 2018, on-line)

Iniciando a contextualização histórica, na antiguidade, os filósofos eram representações de professores, questionavam os mitos e colocavam em questão a nossa existência. Os docentes eram os escravos que levavam os filhos da classe mais alta para observar os filósofos nas ágoras, dessa maneira, não havia uma relação estabelecida entre o processo ensino-aprendizagem. Porém neste sentido, faz-se necessário a perspicácia de Freire (2003) ao ratificar de que não há ensino sem conhecimento. No momento em que o docente desempenha sua função, o saber está vinculado. Então, antes de qualquer coisa, Freire (2003) irá salientar que há uma troca simultânea entre o ensinar e o saber. Para ele, o professor precisa aprender sobre o conteúdo que irá abordar, para que então possa fazer o aluno aprender a temática ensinada.

Seguindo a linha de percepção de surgimento à democracia na Grécia Antiga, a busca por explicações relacionadas à existência deixa de ser o foco principal das questões filosóficas. Saber falar para fazer valer seus interesses era agora o propósito desses filósofos. Assim, surgem os sofistas, que ensinavam a quem pudesse pagá-los, procurando persuadir e convencer aqueles que lhe escutavam. Embora os processos relacionados à educação variassem de uma sociedade para a outra, a figura do professor sempre esteve à frente desses processos, além disso, a educação tinha papel centrado na figura do sofista no processo de ensino-aprendizagem, e mesmo enveredando discussões mais intensas acerca da constituição pessoal e profissional do

professor, pode-se dizer que desde a Antiguidade, a figura central do processo educacional era o professor.

Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1997, p. 9).

A concepção da profissão professor se dá na Idade Média. Durante esse período, a figura do professor, no processo educacional, era valorizada e a educação teve grande influência religiosa. No Brasil, veio com os jesuítas no processo de doutrinação dos índios. As escolas eram, portanto, associadas às instituições religiosas, pois era a Igreja Católica que estabelecia o que deveria ser estudado. Segundo Nóvoa (1991), a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola, pois, desde o século XVI, já existiam vários grupos de leigos e religiosos que se dedicavam à atividade docente.

Ser professor não é, nunca foi e talvez nunca seja fácil. E no decorrer do tempo foi denominado que quem trabalhava como docente, era e é alguém inspirador, cheio de virtudes, uma pessoa que merecia o respeito de todos. E nos dias de hoje, além de se exigir que o professor contagie e ensine conhecimentos específicos e técnicos, espera-se que ele seja capaz de mudar atitudes e comportamentos dos alunos. Mais uma coisa que surge muito de ser professor, pode ser sentida pelo dito popular “Você dá aulas, mas e o trabalho”! Você não trabalha? Freud será que teria razão ao dizer ser a profissão de professor, uma profissão impossível?

Desenvolvendo a pesquisa, deparo-me com Francisco Imbernón¹⁰ que relata em seus livros sobre a profissão docente, postulando que esta tem que transformar a concepção de mera receptora de conhecimentos, para a educação de futuros seres pensantes em uma nova sociedade. A instituição além de ser o lugar onde se aprende o essencial, deve passar a ser, também, uma manifestação de vida em toda sua complexidade. A educação sempre foi

¹⁰ Francisco Imbernón é licenciado, mestre e doutor em Pedagogia e membro de diversos conselhos editoriais. Publicou numerosos artigos em revistas educativas e livros sobre alternativas pedagógicas e de formação de professores.

vista como reivindicação de amplos setores da sociedade que precisa se aproximar mais dos aspectos emocionais, coletivos, éticos, comunicativos e comportamentais para que possa ser caracterizada como um processo em desenvolvimento e estar a serviço de uma educação democrática dos futuros cidadãos.

Segundo Paulo Freire (1993), o processo coletivo é onde todos os profissionais da educação, professores e especialistas juntam-se ao processo de desenvolvimento para que reflitam em grupo. Assim, rompe-se com o controle de tarefas planejadas em gabinetes para serem executadas nas salas de aula. O educador tem que ter ciência faz e como faz; é importante que estabeleça o confronto de como era a situação, como está sendo desenvolvida e como reconstruir, para fazer coisas diferentes das que sempre faz.

Temos que caracterizar culturalmente que o professor tem uma profissão. O termo profissão, de forma ampla, significa "emprego" ou "ocupação" que uma pessoa tem, as profissões ditas liberais, tais como "médico", "advogado" entre outras, que apresentam certos atributos constituintes de requisitos para as atividades profissionais. Neste âmbito, podemos observar as palavras de Pimenta (1996) ao enunciar que todo professor (seja ele ator ou autor) "conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de seus saberes, de suas angústias e anseios" (p.76). Sendo assim, esse significado acontece através das diversas relações que o professor possui, sejam com outros docentes, nas escolas que atuam, sindicatos entre outros.

Com o passar dos anos, as metodologias de sala mudam e, com isso, vão se moldando com os saberes e com o saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. Por outro lado, há a especificidade pedagógica que nos remete às formas de ensinar, às metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.

Constato um especialista em teorias por competência, o professor Phelippe Perrenoud (2002) aponta para o ensino por competências: e nota-se que, no ensino básico, as competências pedagógicas são tidas como de maior valor em relação às acadêmicas, o que muda de posição quando o assunto é o

ensino médio. Neste, as qualificações acadêmicas, que são a base do prestígio do professor e de afirmação de sua autonomia, crescem em importância quando se trata do ensino universitário.

Neste, as qualificações pedagógicas são simplesmente desprezadas e, também, na maioria dos casos, no nível da pós-graduação. De forma geral, saber ou possuir um certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensiná-lo. Mas, além do conhecimento formal, acadêmico, um profissional precisa de autonomia na tomada de decisão, na regulação das situações que se apresentam no exercício profissional. Tal autonomia é, atualmente, mais necessária. O contexto atual da educação exige do professor adequação metodológica ao contexto, a visão de um ensino não técnico apenas, mas de um conhecimento em construção que traz em sua base o comprometimento político, valores éticos e morais, e o desenvolvimento da pessoa. Tudo isto nos remete à questão da aprendizagem, inclusive da aprendizagem da relação, da convivência, a cultura do contexto e da interação entre os componentes de um grupo - "professor-professor, professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno".

Este relacionamento tem dimensões diferentes para Morales (2004, p.50) que entende e subdivide em duas partes:

A relação-comunicação pessoal: reconhecer êxitos, reforçar a autoconfiança dos alunos, manterem sempre uma atitude de cordialidade e de respeito. A orientação apropriada para o estudo e o aprendizado: criar comunicar uma estrutura que facilite o aprendizado.

Visando ao exercício docente, deve-se observar também outros fatores, tais como os locais de ensino, a remuneração, as políticas públicas, as origens e oportunidades anteriores que os estudantes tiveram, a motivação dos alunos, a concentração de populações de risco nas regiões menos favorecidas, a diversificação cultural e étnica dos alunos, a heterogeneidade dos saberes escolares, a falta de participação da família no processo educativo, a renovação rápida dos saberes que, além de desorganizar os conteúdos, exige formação permanente do docente, a escola paralela, constituída pelos meios de comunicação social e pela tecnologia da informação que formam e informam a situação relativa ao emprego, à crise de valores sociais e de forma especial, a indisciplina escolar tratada por diversos autores, inclusive Aquino (1998).

Vive-se um momento de muitas mudanças ocasionadas pela globalização, consumo e comunicação, marcado pelo fácil acesso à informação e, em decorrência disso, o professor não é mais o único que detém todo o saber, deixou de ser o centro de tudo e passou a ser um mero mediador de certos conhecimentos.

A profissão docente é complexa, sendo sua característica marcante, a incerteza e a ambiguidade. O professor depende, basicamente, de si próprio - ele é ator e observador da relação pedagógica. Anastásio e Alves (2003) ele pode, para contornar as incertezas e as necessidades, utilizar o conhecimento das boas práticas, mas elas, raramente, são transferíveis para outros contextos. Assim, seria conveniente que, em grupo, se desse o trabalho de formação, baseado nas reflexões de forma a que, num processo de construção e desconstrução, se elabore a concepção do grupo sobre a profissão e as boas práticas, num contexto compartilhado, que é a instituição, considerando as comunidades que dela participam e o que se acha no seu entorno.

O professor, na sua atividade profissional deve trabalhar para que o aluno desenvolva certas fermentas de conhecimento científico, mas, para isso, ele precisa de vários apoios pedagógicos. Segundo Machado (2009), vivemos uma volta às origens quando, na Grécia, a educação visava à formação do cidadão e um aperfeiçoamento da mente. Segundo ele, as ciências precisam servir às pessoas e a organização da escola deve visar, fundamentalmente, ao desenvolvimento das competências pessoais, mas não teremos caracterizado um professor de competências.

A formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, no caso da rede estadual de ensino, ela é realizada em dois momentos, no início e no meio do ano, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.

Essa necessidade sempre existiu, já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficácia da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas intensificaram sobremaneira essa necessidade. Formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Lidar com o *Bullying*, com a

diversidade cultural, com a questão ambiental, com o avanço tecnológico e com as dificuldades de aprendizagem, por exemplo, não fez parte do currículo de formação do professor, mas se constitui numa necessidade crescente em seu cotidiano profissional. Portanto, a formação continuada, de acordo com Wengzynski e Tozetto (2012), é necessária para que o docente possa desenvolver seu papel como profissional, para que este seja capacitado para que sua atuação profissional seja elevada a “uma consciência coletiva” (p.4). Ainda, segundo os autores, quando há a formação continuada é possível adentrar em ambientes favorecidos e trazer uma aproximação de mudanças e reflexões sobre as mesmas.

Possivelmente, uma grande parte dos que se dispuseram a ser professores, não se deram conta de ser esta uma profissão que se diferencia das demais. No entanto, as situações vivenciadas no dia a dia têm características diferentes, o resultado final do trabalho talvez nem venha a ser conhecido, principalmente em função dos sistemas de avaliação ou dos métodos que examinam os alunos e culminam com os processos seletivos às universidades.

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica. (SAVIANI, 2012, p. 33)

Outro problema que marca o trabalho do professor é a falta de valorização, ou seja, a sociedade e as leis não reconhecem nem valorizam o trabalho do professor como um profissional de grande importância para a formação social, intelectual e moral dos sujeitos, pois a influência das imagens que a sociedade projeta neste profissional prejudica o seu trabalho. Como afirma Arroyo (2002): “Somos a imagem que fazem de nosso papel social, não o que teimamos ser” (p. 29). Segundo este autor, é preciso compreender melhor as imagens e autoimagens relacionadas à docência, no sentido de

possibilitar uma reflexão mais aprofundada sobre as condições de formação e trabalho dos professores.

Apesar das necessidades ou exigências atuais e da ideia de que disciplinas e competências disputam os mesmos espaços e tempos na escola e que se contrapõem, segundo Machado (2002), uma dicotomia inadequada e descabida; a escola continuará sendo orientada pelas disciplinas na visão do desenvolvimento científico, os professores continuarão a lecionar disciplinas e não haverá um professor de competências. Estas serão desenvolvidas, acrescentamos nós, pelos mesmos professores. Aquele autor sugere uma revisão do papel do professor que atuará num cenário onde as ideias de conhecimentos e de valores estarão, de uma vez por todas, imbricadas, e as competências serão desenvolvidas pela integração entre as disciplinas, pela contextualização.

(...) a formação escolar deve prover as pessoas de competências básicas, ... capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações; ... de mobilização de esquemas de ação progressivamente mais complexos e significativos ... a capacidade de construção de mapas de relevância das informações disponíveis, para a tomada de decisões, a solução de problemas ... a capacidade de trabalhar em equipe e, sobretudo, a capacidade de projetar o novo, de criar em um cenário de problemas valores e circunstâncias no qual somos lançados e no qual devemos agir solidariamente" (MACHADO, in PERRENOUD, 2002, p.76).

Assim, os professores que trabalham para formar cidadãos profissionais competentes pelo ensino de conhecimentos específicos de disciplinas, deverão ajudar os estudantes a terem suas competências desenvolvidas e, além disso, diversas competências pedagógicas que lhes permitam trabalhar, atingir sua missão no cenário complexo em que se dá a escolarização no Brasil, em todos os níveis. Essas competências necessárias, de acordo com Imbernón (2000), é para que o professor "assuma uma profissionalização na escola e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação (p.38).

Além de desenvolver três dimensões da formação docente: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal e outras que, sem dúvida também são necessárias, há algumas questões que precisam ser enfrentadas pelos próprios professores individualmente e, em grupo, e algumas ações que precisam que a escola apoie. Vejamos, então:

A profissão de professor encontra-se um tanto massificada, segundo Imbernón (2000). Há muitas pessoas atuando como professor nos diversos níveis de ensino. Muitas, cremos, lá estão por pura falta de oportunidade em outras áreas, outras em função de escolhas livres ou induzidas em tempos passados e, no ensino universitário, encontramos muitos profissionais oriundos dos processos de enxugamento das empresas, cuidando da sobrevivência e o padrão que são profissionais que fazem “bico” para aumentar a renda mensal, para melhorar o status ou por outras razões. De um modo geral, todos eles carecem de formação profissional. Pode-se dizer que os professores atuantes no ensino infantil e fundamental, tiveram, por sua vez, em seus cursos de magistério ou pedagogia, alguma ferramenta de indicação e prática no assunto, no entanto, sabemos que a maioria dos cursos não são dessa forma. No que tange ao docente universitário, nada lhe é exigido a não ser o diploma de graduação e, em alguns casos, aderência com a disciplina que lecionam.

Figura 1: Base comum para reformar a formação de professores



Fonte: MEC divulga base comum para reformar a formação de professores — Foto: Reprodução/MEC

A figura acima mostra como este processo deve ser construído, mas com as divisões de políticas públicas estaduais e municipal, não fazem essa discussão sobre essa proposta, não apresentam em argumentos e dados, aspectos positivos e contrapontos.

Os professores precisam querer transformar a atividade em profissão, realmente, e mudar de postura quanto à participação no processo de mudanças, inclusive para que o prestígio profissional possa ser resgatado principalmente, de políticas de reconhecimento. De forma genérica e,

principalmente em grupo, nas instituições em que trabalham, e isto é um novo complicador, visto que muitos professores trabalham em diversas instituições, precisam se ver e agir como profissionais, discutir os problemas e as soluções e inovar em práticas pedagógicas e formalizar uma fórmula para a profissão. Precisa ser um agente de mudanças e não apenas um executor de decisões tomadas por outros profissionais. Isto que aqui se disse, refere-se às atitudes individuais.

Por seu turno, as instituições de ensino precisam, também, propiciar condições para que a transformação possa, ao menos, iniciar.

Para Imbernón (2000), a escola precisa deixar de ser um lugar onde se aprende o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser, também, uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade e, portanto, ensinar o mundo e todas as suas manifestações. Imbernón (2010) ainda irá ressaltar que o conhecimento que o profissional adquire durante a sua formação está vinculado aos saberes teóricos e na forma de processamento da informação e reflexão do profissional.

Temos em nossa concepção de que a escola deve tomar conta da formação de seus professores. Entretanto, faz-se necessário que a escola tenha, de forma clara e transparente, a sua missão como instituição de ensino de forma que, por intermédio de alguns projetos, facilite ou medie a formação, de forma a dotar o professor de instrumentos intelectuais que possam auxiliar o conhecimento e interpretação das situações complexas com que se depara.

Percebe-se que colonialismo em sua dimensão política de controle direto de uma metrópole sobre “suas” colônias praticamente terminou. O mesmo não se pode dizer do padrão de poder criado por ele. Um padrão de poder eurocêntrico que continua a desperdiçar grande parte da experiência humana através da invenção de saberes válidos e saberes subalternos, colocados em lados incomensuráveis, o que tem inviabilizado o diálogo entre conhecimentos.

No contexto atual, faz-se necessário uma formação continuada lotada de ressignificação, ou seja, que mostre sentido no que se faz, que mude ideias, que transforme pessoas, que aumente os conhecimentos e, principalmente, que instigue todos os seres envolvidos na área educacional. Na formação

continuada é fundamental que se vá além de uma perspectiva técnica (do como ensinar), desconstruindo mitos consolidados na própria experiência escolar vivida pelo docente em anos anteriores.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Para darmos conta desse problema de pesquisa de modo coerente, busco como objetivo geral: compreender as concepções eficazes da formação docente em educação, tendo por princípio norteador a formação continuada. A intenção é verificar se a formação continuada promovida pela Secretaria Estadual da Educação do Paraná pode ser contemplada como uma formação eficaz para as aulas e para a formação profissional. E, além disso, promover a sequência didática como instrumento de coleta de dados e também metodologia formativa, e comparar concepções de análise em uma formação continuada.

Esta seção tem por objetivo refletir sobre a evolução das formações continuadas dos professores da rede pública estadual de educação do Estado do Paraná, no município de Foz do Iguaçu.

A formação Continuada do Estado do Paraná, acontece duas vezes no ano, no início do ano e no meio do ano, estes dois momentos acontecem em três dias, somando dezesseis horas, sendo oito para discussão de temas e o restante para construção de planos de aulas. Na atualidade, as instituições formadoras enfrentam o desafio de modificar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, atendendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (DCN), definidas pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2014. Na referida Resolução, compreende-se a docência como

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

Frente a tal compreensão, pode-se inferir a responsabilidade atribuída às instituições formadoras de professores e também aos professores formadores

de professores. Para Garcia (1999), as instituições formadoras têm essencialmente três funções: a de formação dos futuros professores “[...] de modo a assegurar uma preparação consoante com as funções profissionais que o professor deverá desempenhar” (p. 77); para o exercício da docência e, a de agente de mudança do sistema educativo. Pode-se analisar, na imagem abaixo, como devemos seguir a linha de formação.

Figura 2: Ciclo de formação continuada



Fonte: Ciclo da formação continuada.¹¹

Tardif (2008) entende que a formação para o ensino não se pode limitar a conhecimentos e competências; deve envolver também valores, compromissos normativos e convicções éticas, já que o professor trabalha “[...] com, sobre e para seres humanos em desenvolvimento e aprendizado. Trata-se, no sentido forte, de um trabalho de interações humanas” (p. 41). Portanto, faz-se necessário, como apontado na figura acima, que os cursos de formação de professores busquem inserir, nos componentes curriculares, o contexto em que seus estudantes, futuros professores, estão inseridos, para que eles possam compreender e assumir seu papel social, afinal, só instrumentalizar o professor não contribui para a formação de pessoas com engajamento social.

Deste modo, Delors (2003) enfatiza que a qualidade do ensino deve ser mensurada mais pela formação contínua dos docentes do que pela

¹¹Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/euestudante/professor/2014/07/07/professor_interna,436379/estudo-diagnostica-desafios-para-a-formacao-continuada-de-professores.shtml

formação acadêmica inicial. Ainda de acordo com o autor citado, a formação contínua não tem a obrigatoriedade de se estabelecer apenas no sistema educativo, mas também pode ser proveitoso, o estudo no âmbito econômico, pois neste ponto existe a aproximação da teoria e da prática.

Se centrarmos um olhar na história da profissão docente e compararmos o professor de um tempo atrás com o professor de hoje, percebemos que ocorreu uma transformação significativa quanto à valorização da profissão. Antes, o professor era mais apreciado pela sociedade, gozando de prestígio e status social, no entanto com o passar dos anos, ser professor perdeu a importância, outras profissões ganharam ou mantiveram seus prestígios, como o médico, o advogado. Nesta perspectiva, aborda-se a construção da própria imagem docente, entre construções e desconstruções através das próprias vivências, como evidência Arroyo (2000), ao afirmar que através da convivência, da prática do professor da qual é encarada de várias formas, este profissional percebe sua responsabilidade no processo de formação do educando.

A concepção do ser professor é fundamental em um curso de formação de professores, pois a partir dela será traçado um perfil de egresso, as disciplinas que comporão a matriz curricular e até mesmo o perfil dos professores formadores. Observando as concepções trazidas por Formosinho (2009), podemos nos perguntar: em qual dessas concepções está o professor crítico, reflexivo, pesquisador e autônomo? Difícil responder. Entretanto, a criticidade, a reflexividade, a pesquisa e a autonomia são indispensáveis à formação de um educador progressista, pois este, como argumenta Freire (2015, p. 81) tem como tarefa questionar os alunos sobre o conteúdo apresentado e não discursar sobre ele. Para Freire (2015) ainda, o educador tem a função de apresentar ao aluno algo já elaborado e finalizado, pois conforme for sendo realizada a problematização do objeto estudado, o professor irá também se questionar.

E para que essa tarefa seja desempenhada, é preciso investir na formação continuada de professores através dos cursos de graduação e pós-graduação, afinal, muitos dos profissionais formados nos cursos de pós-graduação exercerão a docência nas mais diversas áreas do conhecimento.

Diante de tais considerações a respeito da formação de professores e do papel dos cursos de pós-graduação em educação na formação de

pesquisadores na área de educação e de profissionais melhor preparados para o exercício da docência, nos perguntamos: quais são as concepções de mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação em educação sobre como formar professores?

De acordo com Nóvoa (1995), na formação de professores tem-se ignorado o desenvolvimento pessoal – confunde-se “formar” com “formar-se”. Isso significa, para Araújo (2015), que está voltada para a instrumentalização técnica em que não se priorizam análises críticas, por consequência, não contribui para uma sociedade mais justa, humana e socioambientalmente sustentável, embora haja esforços de renovação.

Para a autora (2015, p. 102):

A formação do professor é, desse modo, um campo profissional movido por muitas necessidades formativas no sentido de preparar pessoas com conhecimentos e atividades profissionais específicas. Todavia, em nossa sociedade, testemunhamos todos os dias a situação de pouco poder e prestígio profissional dos professores da educação básica, o que provoca tensões na sua formação inicial. Não raro, encontramos licenciados que confidenciam sua antipatia pela docência e o desejo de não a exercer.

Evidencia-se, frente ao exposto, que a formação em licenciatura é obrigatória na formação dos professores. Entretanto, estudos de Gatti revelam que os cursos de licenciatura se mostram estanques entre si e, também, “segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar” (GATTI, 2013-2014, p.39).

Além da formação de professores que considere a integralidade do ser humano, foi destacada a necessidade de se conhecer novas metodologias. Dessa forma, o conhecimento didático do conteúdo (GARCIA, 2009) foi enaltecido na formação de professores. Segundo Santana, Araújo e Santos (2011, p. 74): “[...] tem-se percebido a necessidade de aprimorar e propor novas estratégias pedagógicas e técnicas de ensino em virtude das incertezas e fracassos ocorridos na aprendizagem, bem como superar estagnados métodos de educar”.

Concordamos com Araújo (2015, p. 70) que a “[...] criticidade é condição para a emancipação dos sujeitos, para a formação de sujeitos autores de sua história de vida”, assim, a formação de professores precisa estimular os futuros docentes à criticidade. Quando a formação do professor dicotomia a formação científica e a pedagógica da leitura do mundo, dos fatos e da vida, comprometem a prática docente e a postura crítica do futuro professor como profissional e pessoa. A criticidade e a reflexão trazidas pelos participantes possivelmente tiveram a influência de *Pedagogia da Autonomia*, livro de Paulo Freire (1995) trabalhado na disciplina.

Essa mobilização nos faz concordar com Nóvoa (1995, p. 26), para quem é necessária a construção de uma nova cultura da formação de professores. Todavia, esse autor adverte que: “Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes”. A troca de experiências docentes, exitosas ou não, representa, por exemplo, a possibilidade de momentos e espaços de formação mútua através da partilha de saberes. Nesse sentido, a formação pode ser compreendida como processo em que há o diálogo entre profissionais empenhados em melhorar a sua própria prática docente e a de outros professores.

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modelagem, o treinamento, a instrução individual, a prática e o feedback, a fim de que tenham a possibilidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (HARGREAVES, 2002, p.114).

Ao buscarmos concepções de educação sobre como formar professores, encontramos que é imprescindível formar para a vida na formação inicial e continuada, valorizando o contexto acadêmico e social. Percebemos que a formação inicial é apenas o início do processo formativo do professor, assim, embora seja o chão dessa formação, necessita continuidade, e uma das possibilidades para continuar é compartilhar experiências através de redes de auto formação participada.

O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc (SAVIANI, 2012, pag.120).

A pesquisa-ação, a necessidade de se conhecer metodologias diversas, de refletir sobre a docência, a unidade teoria-prática, a criticidade e a humanização são também aspectos relevantes a serem considerados no processo formativo. Nesse caso, não basta formar professores que conheçam muito bem os conteúdos específicos a serem lecionados, nem tampouco dominar aspectos metodológicos sobre como ensiná-los; é preciso trabalhar com os futuros professores a importância dos mesmos inserirem-se no contexto de seus estudantes, de lerem o mundo para pronunciá-lo, de lutarem pela transformação da sociedade. Imbernón (2010) irá propor a reflexão a respeito da prática educacional, sendo esta realizada através da perspectiva real de ensino, do compartilhamento de experiências e da leitura pausada. Com base nisso, haverá estruturas possíveis para que se compreenda, ou interprete e até, se necessário, intervenha sobre a tal prática educacional.

A preocupação com a formação de professores tem sido tema constante de discussões e encontros promovidos pela SEED/PR. Apesar disso, a realização uma formação eficiente, que assegura ao docente realizar sua tarefa com qualidade, fazendo um ensino atualizado e condizente com a responsabilidade atribuída ao futuro profissional, é um longo caminho a ser trilhado.

O processo de formação do professor torna-se contínuo e crescente com o passar dos dias e anos, cada vez mais surgem novas exigências, novas práticas, novos alunos, novas fases de desenvolvimento e o professor, sendo um agente causador da aprendizagem com seus alunos e o meio social que o cerca, precisa estar preparado para lidar e resolver as demandas exigidas no seu atual papel de educador. Sabe-se que todo profissional da área da educação que, de fato, demonstra estar

compromissado com a formação, tem em vista que sua formação não termina na conclusão da graduação; a mesma, apenas aponta diferentes caminhos a se seguir em busca de uma melhor qualificação, pois a formação é uma prática contínua, que dia após dia sofre alterações. É preciso estar sempre buscando aprender a adquirir conhecimentos, pois, muitas vezes, ao se deparar com a realidade em sala de aula, é necessário, criar estratégias diferentes de ensinar, pesquisar, criar e fazer. A escola, antes de tudo, precisa ser um ambiente de aconchego, amor, carinho, motivação, prazer, é preciso se sentir bem amparado e feliz, tanto por parte de professores como alunos, funcionários e a comunidade escolar no geral, além disso, são necessárias as condições de aprendizagem do aluno, como material didático, espaços e tempos adequados entre outros.

Assim, apontamos que os cursos de formação de professores precisam investir na sólida construção de um projeto pedagógico que possa viabilizar uma formação capaz de contemplar as dimensões científica, cultural, humana, política, ética e estética. E, nesse sentido, há vários atores que retratam a formação de professores, que apontam possíveis caminhos para tal formação: trazer a dimensão ambiental e a questão dos direitos humanos na formação; investir na parceria universidade-escola para que os professores atuantes nas mesmas sejam, verdadeiramente, conformadores; incentivar a autonomia e a valorização dos saberes dos professores. Essas práticas, de acordo com Pérez Gómez (1998), é uma forma de fomentar a crítica e como resultado, despertar a emancipação dos indivíduos, ao descobrirem a simultaneidade do conhecimento teórico com a prática educacional, como ferramenta de construção social efetivo, nos quais estes, “respondem a interesses políticos e econômicos contingentes a um espaço e a um tempo e que, portanto, podem mudar historicamente “(PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 372).

O problema é que, muitas vezes, verificamos que as reformas e proposições na formação de professores e na educação, de modo mais amplo, no Brasil, não valorizam a participação dos professores, ou seja, os saberes daqueles que exercem a docência são pouco valorizados, gerando a ideia de que os professores são meros consumidores e cumpridores das reformas educacionais. Em vista disso, parece-nos que um trabalho coletivo, envolvendo as instituições formadoras de professores, dirigentes

governamentais e escolas públicas, torna-se imperioso para a construção de uma proposta de formação de professores. Afinal, a formação de professores precisa dar-se nas instituições formadoras e nas escolas.

Vejo que a parceria universidade-escola mais avançada que um simples estágio, na formação de professores pode também contribuir para algo primordial: a formação continuada dos professores formadores de professores.

Muitos dos docentes que atuam na formação de professores não são licenciados e não conhecem a realidade escolar, e isso os faz formar profissionais para um contexto ao qual eles próprios desconhecem.

E pra finalizar este capítulo, mostro que, antigamente, a maioria dos meus alunos tinha perspectiva de vida e buscavam nos estudos conseguir, futuramente, uma profissão a que almejavam, e eram poucos os que não tinham nenhuma perspectiva de vida para si, enquanto hoje, observa-se o contrário, pois são poucos alunos que fazem seu trabalho valer a pena. Portanto, há uma imagem bastante clara das mudanças registradas no sistema de ensino nos últimos anos, além de estar comprovada a existência de problemas que afetam o trabalho e o papel fundamental que o professor desempenha em sua profissão, pois sua imagem, enquanto profissional, vem carregada de construções sociais estabelecidas ao longo da docência. Além disso, não é pretensão definir ações prescritivas de como fazer isso, mas tornar as experiências e saberes inteligíveis, a fim de que possam dialogar com outros e ir-se inventando novas maneiras de ver e praticar a educação.

No próximo capítulo, será apresentada a pesquisa de campo, na qual busca-se compreender o pensamento de profissionais atuantes entre três a dez anos como professores, as quais foram selecionados quinze professores de uma escola estadual localizada ao norte do município de Foz do Iguaçu, Paraná.

4. A CAMPO!

Apresento, neste capítulo, todo o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada com 15 professores que foram escolhidos, pela equipe pedagógica de uma escola da rede pública estadual, na região norte da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná. Essa pesquisa foi feita com muita dificuldade, pois a ideia inicial era fazer grupo focal, porém não tive abertura dos professores para a abordagem, já que os mesmos manifestaram a falta de tempo (sendo que a maioria dava aulas em outras instituições no mesmo dia) e, portanto, fui orientado pela direção da escola a fazer uma pesquisa eletrônica, através da ferramenta Formulários Google, e assim obtive o resultado esperado para identificar os pontos para atender nesta pesquisa.

Vale lembrar que, esse formato de formação continuada é de rede estadual, todas as escolas do Estado do Paraná recebem os mesmos textos em formato de reunião.

A pesquisa foi estruturada no sentido de capturar do discurso dos sujeitos seus sentimentos, desejos, preferências, motivações, dificuldades e conflitos. De início, defino os objetivos que direcionaram a investigação e, a seguir, apresento os procedimentos metodológicos aplicados em uma construção qualitativa¹².

A aula de campo em nossa compreensão não é sinônima de trabalhos de campo, porém, a primeira só torna possível de realização devido ao segundo. Pois esta é uma etapa obrigatória do(s) professore(s) para que exista uma aula em campo. (Oliveira, 2009 p.154).

4.1 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como finalidade analisar pontos abordados nos primeiros dois capítulos, assim criar ganchos de análise, para isso, parto de uma referência de pesquisa de campo realizada no ano de 2019, em que, 15 professores relatam incômodos e conflitos docentes, gerados pela difusão da sua Formação Continuada promovida no seus anos de trabalho durante suas experiências no cotidiano escolar. Tais como os incômodos e conflitos, de

¹²A tradição quantitativa ainda permeia os estudos nas ciências humanas e sociais, considerando a pesquisa qualitativa impressionista, não objetiva e não tendo um caráter científico. Todavia, “e com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos” (MOREIRA, 2002, p. 43).

acordo com a pesquisa de campo¹³, parecem estar relacionados a questões do conhecimento, da identidade profissional e do mercado de trabalho. Procedem, então, algumas indagações, como: A escola oferece formação adequada os professores? Falta de Valorização do professor? Quais os efeitos das mutações nos processos de produção e divulgação de conhecimentos e informações na prática docente? Como percebem o papel atual do professor e qual(is) o(os) significado(s) que estão dando à profissão no contexto contemporâneo? Que impactos a sua formação pode estar produzindo no mercado de trabalho em educação e como os professores os estão enfrentando? Os professores buscam ir além da sua formação continuada se baseando uma educação intercultural e colonial?

Explicitando melhor, procurei ouvir os professores para compreender, como estão lidando com as transformações geradas pelo uso de situações em aula e como os processos de produção e divulgação dos conhecimentos e informações; que significados e sentidos estão atribuindo ao seu trabalho no atual contexto (uma nova identidade?) e como percebem as atuais condições e oportunidades do mercado de trabalho na educação.

4.2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Escolhi investigar professores que atuam no ensino médio, pois existem poucos trabalhos que se dedicam a analisar esse nível de ensino, visto que, esta é uma época em que os alunos estão vivendo mudanças significativas. Além disto, é do senso comum que os professores que trabalham nestas séries são mais resistentes às mudanças, especialmente à introdução das novas propostas pedagógicas.

Na observação in loco resgatam-se as formas de ocupação, os objetos produzidos e os atores sociais envolvidos na produção do espaço, favorecendo assim a formação do raciocínio espacial. (Lacoste, 1985).

Foi levado em consideração o fato de estes professores atenderem a

¹³ A pesquisa de campo é caracterizada por investigações que, somadas às pesquisas bibliográficas e/ou documentais, se realiza coleta de dados junto à pessoas, ou grupos de pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

jovens, adolescentes, pertencentes à nova geração de professores recém-formados.

Na pesquisa de campo em questão, optei por investigar professor oriundo de uma escola pública ao norte do município de Foz do Iguaçu. Essa escola é uma das que já implantaram, em sua maioria, a formação com punho com discussões de percepção intercultural, dada à influência da concorrência em educação.

Levei em consideração que seria importante, ainda, que os professores entrevistados fossem mistos de tempo de trabalho, para assim surgir as mais diversas experiências em sala de aula de forma aleatória. Para tanto, determinei como tempo mínimo de experiência, o período de três a dez anos de trabalho, pois, na minha concepção, considero este tempo suficiente para um conhecimento da dinâmica escolar.

É importante ressaltar que o outro ponto definido, foi o de entrevistar professores que não têm comigo envolvimento pessoal, nem profissional. No entanto, busquei realizar tal procedimento visando criar um clima de maior isenção e descontração entre mim e o entrevistado, para que suas respostas fossem as mais realista ao seu trabalho.

A respeito do recrutamento dos sujeitos, levei em consideração as indicações de profissionais conhecidos.

4.2.1 Perfil dos sujeitos recrutados.

Dos 15 professores recrutados, dez são mulheres e cinco são homens. Como a categoria de gênero não foi definida como critério de recrutamento, não considerei necessário escolher um número equilibrado de homens e mulheres, ou seja, a composição do grupo se deu em função das indicações de profissionais. Um fator importante a ressaltar, é que dentre os 15 profissionais entrevistados, onze eram negros e pardos e quatro eram brancos.

Quanto à idade dos sujeitos variou entre 25 e 48 anos, sendo que a média das idades foi de, aproximadamente, 33 anos. A maioria do grupo (15 sujeitos) tem mais de 5 anos de experiência profissional, cuja média gira em

torno de 10 anos (o tempo mínimo de magistério é de 3 anos e meio e o máximo é de 34 anos).

O que tange à formação acadêmica, todos os sujeitos são licenciados em sua disciplina de atuação, sendo que dois têm somente a graduação e os demais têm, também, cursos de pós-graduação (especialização, Mestrado).

Profissionalmente, três sujeitos trabalham somente em uma escola particular e dividem a docência com outra atividade acadêmica (pesquisa e consultoria). Um outro ponto a ser destacado é de que os quinze professores entrevistados trabalham em mais de uma escola, sendo que doze atuam no sistema público e atuam exclusivamente na rede pública. Foi identificado, ainda, que três professores estão exercendo, também, atividades em educação à distância como forma de ampliar a jornada de trabalho em outras disciplinas e também os mesmos estão fazendo a segunda graduação.

A maioria dos entrevistados (15 professores) leciona em escolas de variadas regiões geográficas do município de Foz do Iguaçu. Todos os sujeitos possuem mais de um ano de experiência e atuam em mais de uma turma, e estas tem, em média, 35 a 50 alunos cada, ou seja, são outras turmas além daquelas definidas no critério para seleção dos sujeitos (ensino médio).

Quanto às disciplinas do currículo escolar, os sujeitos da pesquisa ministram aulas na área de línguas (Português, Inglês), área das ciências (Química, Física, Matemática e Biologia) e área de humanas (Filosofia, História e Geografia) e também na área de pedagogia.

Todos os professores têm formação há mais de três anos, sendo que os mesmos atuam na equipe multidisciplinar¹⁴.

¹⁴ Equipes Multidisciplinares são instâncias do trabalho escolar oficialmente legitimadas pelo Artigo 26A da LDB, Lei n.º 9394/96, pela Deliberação n.º 04/06 CEE/PR, pela Instrução n.º 017/06 Sued/Seed, pela Resolução n.º 3399/10 Sued/Seed e a Instrução n.º 010/10 Sued/Seed. São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo escolar das instituições de ensino da rede pública estadual e escolas conveniadas do Paraná. Na perspectiva da construção de uma educação de qualidade, da consolidação da política educacional e da construção de uma cultura escolar que conhece, reconhece, valoriza e respeita a diversidade étnico-racial, as Equipes Multidisciplinares tem como prerrogativa articular os segmentos profissionais da educação, instâncias colegiadas e comunidade escolar.

Muitos reconhecem a limitação da profissão, o tempo de uso de trabalho exaustivo em sala, durante a semana, poucos têm tempo ou uso das suas horas atividades, pois sempre surge uma troca de aula ou mudança de horário, o que acarreta no cansaço depois de um dia de trabalho árduo, e acabam ficando sem muito entusiasmo pra se dedicar a uma leitura ou metodologias complementares para suas aulas. Portanto, usam o mesmo esquema de trabalho e conteúdo elaborados e utilizados de anos anteriores. Foi apresentado também que nos finais de semana (o que seria a folga) eles aproveitam para correção de atividades e avaliações. É possível considerar, então, que o grupo, em sua maioria, já tem bastante experiência construída na prática direta e colonial em sala, e muitos, por exemplo, não sabem usar tecnologias, e perguntam como poderiam trabalhar com isso em sala. A indagação que podemos ficar com base nessas informações, é de que se não têm capacitação para utilização de implementação desta ferramenta em suas aulas, como o ensino poderá ser aprimorado para a melhor adequação dos alunos?

4.2.2 Coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, pela demanda dos professores não foi possível fazer conversas coletivas como estava proposto inicialmente, optei por conversas informais, sem um roteiro prévio, durante a hora/atividade dos professores. No entanto, como este tempo é utilizado por eles para preparação de aula e correções, os objetivos não estavam sendo atingidos.

A partir disso, construí um roteiro de perguntas em uma plataforma online, Formulários Google, para facilitar e também que pudesse obter as respostas das perguntas para trazer apoio a minha pesquisa, onde o foco era identificar a linha de trabalho sobre a formação continuada desses professores, e portanto, as perguntas online foram escritas com o objetivo de aprofundar, ao máximo, os depoimentos e observar as reações dos docentes.

No caso das entrevistas online, foi disponibilizado um link online para que os professores, em seus intervalos, que no caso são poucos, respondessem de maneira mais real ao seu trabalho, para que pudesse atingir o resultado esperado. De início fiquei preocupado com as entrevistas que seriam feitas online, pois achava que poderia restringir o discurso dos sujeitos,

mas isso não aconteceu. Não posso afirmar se os professores cumpriram com o esperado em suas respostas, pois foi uma pesquisa online, então não se pode medir a reação esperada, com as alternativas trazidas.

Pude perceber que esta pesquisa realizada online permitiu que os mesmos escolhessem dia, horário e local para responder a entrevista, que no caso foi pensada com a finalidade de facilitar ao máximo, para criar um clima essencial, pois necessitava de que os sujeitos se sentissem livres e à vontade para revelar seus sentimentos, pensamentos, dificuldades, conflitos, etc. Com o seu consentimento, todas as perguntas foram respondidas com sucesso.

O roteiro de entrevista continha os pontos básicos a serem abordados e aprofundados, quando necessário; a entrevista era composta por perguntas fechadas e abertas. As perguntas fechadas serviam para coletar dados mais objetivos ou para fazer a ponte entre um tópico e outro da entrevista. Já as questões abertas permitiram a explanação livre dos sujeitos a respeito dos diversos tópicos que lhes foram colocados. Assim sendo, eram solicitadas aos sujeitos as definições de informação e conhecimento e o seu posicionamento a respeito dos impactos da sua formação, pontos pedagógicos e também de pontos gerados pelas transformações nos processos de produção e divulgação dos conhecimentos e informações. Dentro da abordagem seguia-se um questionamento a respeito do papel do professor na atualidade e do significado de ser professor em um mundo de transformações sociais a todo tempo. Coletados os discursos dos sujeitos, passei para a análise de dados que seguiu os procedimentos que serão descritos na próxima seção.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

A partir desse procedimento, foram identificados pontos recorrentes em suas respostas, pontos estes que passaram a ser consideradas categorias de análise para leituras subsequentes. Em uma etapa posterior, procedeu-se à leitura e análise do discurso de cada sujeito (análise intrasujeitos), procurando identificar possíveis contradições e conflitos individuais. Desta leitura, foram levantadas outras categorias que se juntaram àquelas anteriormente mencionadas. Foram feitas, portanto, várias leituras, tanto do

conjunto das entrevistas, quanto dos discursos individuais. Tais procedimentos me forneceram profundo conhecimento do material coletado e permitiram detectar, ao mesmo tempo, recorrências nas respostas de todos os entrevistados bem como inconsistências nas respostas individuais.

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa e exploratória, a coleta de dados ocorreu por meio de entrevista individual, com uma abordagem estruturada (MALHORTA, 2006), mediante a aplicação de um questionário, com questões abertas e fechadas e observação dos participantes.

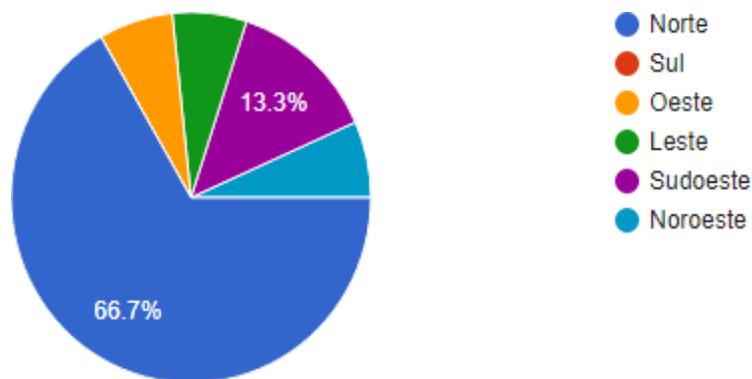
A aplicação do questionário online pelo formato Formulário Google ocorreu no mês de outubro e novembro de 2019. Para a observação participante, valeu-se dos relatos dos professores. As entrevistas oriundas dos questionários online foram transcritas pelos mesmos e avaliados se as respostas atendiam aos objetivos da pesquisa, para haver, assim, a conferência da precisão, fidelidade e posterior interpretação dos dados, conforme preceitos de Flick (2004) e Gibbs (2009).

Foram aplicado um de total de 15 questionários em cada aplicativo de pesquisa, divididos da seguinte forma: docentes do ensino médio, de uma escola ao norte do município de Foz do Iguaçu. O critério de seleção dos ambos, para pesquisa foi aleatório e com livre consentimento dos mesmos em participar da pesquisa.

Finalizado o trabalho de campo, os dados foram agrupados e organizados usando como ferramenta o programa Excel, gerando gráficos e possibilitando a análise dos mesmos por meio do referencial teórico adotado.

Os dados apresentados referem-se aos resultados obtidos pela aplicação da pesquisa a campo, analisados à luz da pesquisa bibliográfica que compõe este trabalho. A seguir estão os gráficos com a porcentagem das respostas dos 15 professores entrevistados.

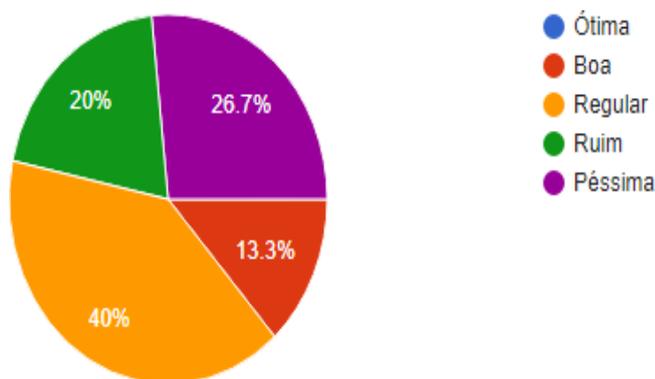
Gráfico 1 - Em Quais Regiões De Foz Você Atua?



FONTE: Do autor (2019)

Com base na análise do gráfico, pode-se perceber que, no geral, os professores apresentam um nível grande de deslocamento de uma escola para outra, os docentes desta escola ao total de 66,7% além de dar aula na região norte também atuam em outras região, sendo assim, se somadas as respostas, 44.3% além da região norte também trabalham em outras regiões do município de Foz do Iguaçu.

Gráfico 2 - A Realidade Escolar Como É Vista Hoje Pelo Professor(A)?

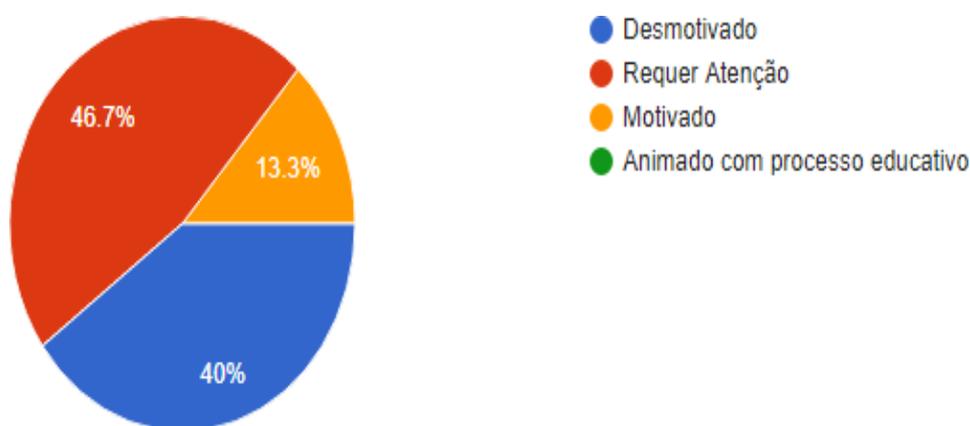


FONTE: Do autor (2019)

A indagação representada no segundo gráfico foi de mensurar como o professor do ensino médio, com base em sua vivência em salas de aula,

percebe a realidade escolar. Pois é notório que nas formações, sendo que o ambiente da sala de aula pode ser muito ou não hostil para o professor e também para o aluno. Como dito anteriormente os alunos que frequentam o ensino médio são por sua vez, adolescentes que possuem expectativas, críticas quanto à metodologia praticada nas salas de aula. E com base nisso, percebe-se que quase metade dos entrevistados marcaram a opção regular quanto a realidade escolar em sala.

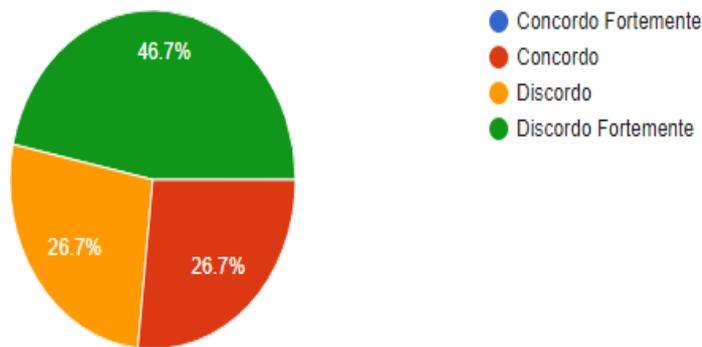
Gráfico 3 – Como Se Sente Na Escola?



FONTE - Do autor (2019)

Já no terceiro momento da entrevista, foi questionado o sentimento de valorização do profissional, coloquei quatro respostas possíveis e das quatro apenas três apareceram no resultado: Desmotivado, Requer Atenção e Motivado. Muitos relatam por não ter muita autonomia em sala, conflitos de alunos por estarem ali praticamente obrigados. A resposta que ficou de fora foi Animado com processo educativo. Com base nisso, a grande maioria respondeu que requer atenção neste ponto (46,7%) e outra parcela considerável (40%) marcou que se sentem desmotivados na escola. Restando assim, uma pequena parcela de 13,3% que se sentem motivados.

Gráfico 4 - Você Se Sente Valorizado Como Professor(A) Na Escola?



FONTE - Do autor (2019)

De acordo com o quarto gráfico apresentado nesta pesquisa, foi possível notar um “descontentamento” dos professores que não se sentem valorizados. Quase metade (46.7%) dos entrevistados responderam que discordam fortemente dessa afirmativa e tendo um empate em outros que apenas discordam e outros que concordam. Nenhum dos entrevistados sinalizou a opção concordo fortemente. E, de acordo com a pesquisa, obteve-se um número maior de professores das disciplinas de português e matemática, totalizando 20% nestas duas disciplinas.

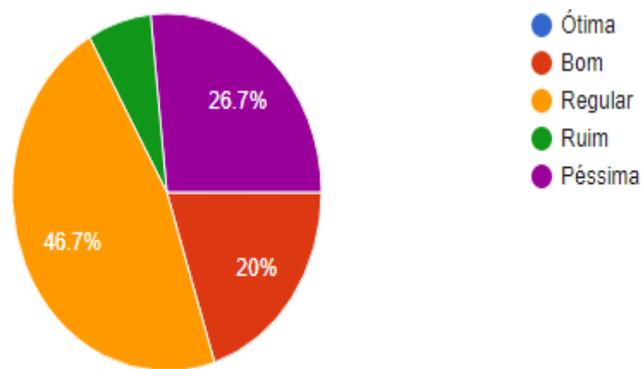
A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORAN, 2013, p. 1).

Apesar de a educação formal, no contexto atual, não se preocupar com reflexões e discussões sobre a formação continuada e o que é trabalhado e desenvolvido nesta formação, ainda assim tem um resultado esperado para que os educadores levem os alunos a aprenderem de maneira satisfatória e competente, com base em uma visão crítica e reflexiva. A finalidade das formações continuadas é de desenvolver o desafio de atualizar os docentes com conteúdos novos e com ferramentas de apoio para serem capazes de compartilhar o conhecimento, a partir da convivência com diversos grupos. A escola ainda se caracteriza pela utilização de

metodologias convencionais, baseadas na transmissão de conhecimento, que são reforçadas pelo que aprendem nestas formações.

O gráfico abaixo mostra como os docentes avaliam as formações continuadas promovidas pela SEED.

Gráfico 5 - Como Avalia A Formação Continuada Fornecida Pela SEED?

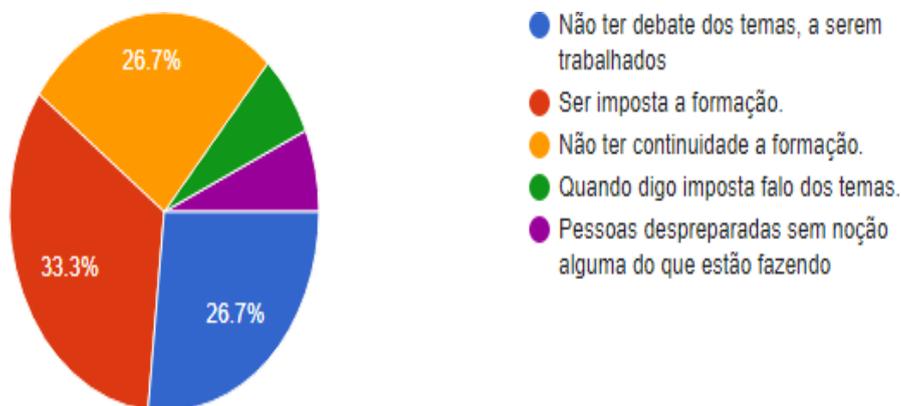


FONTE: Do autor (2019)

A maioria dos docentes, representados por 46,7% dos entrevistados, confirmam que a formação continuada do docente é caracterizada regular, destes, 46,7% oscila entre bom e ótimo, e 6,6% ruim.

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (SACRISTÁN, 1999, p.28).

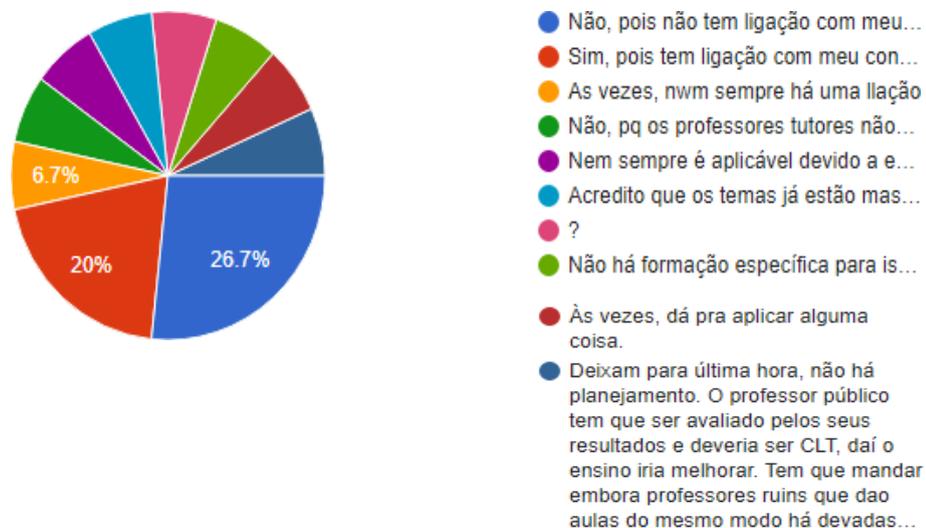
Gráfico 6 – Quais São As Falhas Da Formação Continuada Aos Professores?



FONTE: Do autor (2019)

Outro ponto abordado para os entrevistados foi a respeito do que cada um pensava (com base nas opções apresentadas) sobre as falhas que a Formação Continuada aos professores possui. O processo de formação inicial ou continuada dos profissionais da educação exige basicamente a apropriação de um conjunto de saberes teóricos e práticos. Assim, nem tudo o que se aprende na formação continuada refere-se diretamente a conhecimentos “aplicáveis”. visto que, quando ocorre a prática em sala de aula, o ambiente é diferente do que é apresentado na teoria, pois a realidade teórica é diferente da sua realidade docente, muitas vezes. Através da análise do gráfico, pode-se perceber que a maior queixa dos professores é a imposição da Formação Continuada, ficando logo atrás (em uma parcela igual de porcentagem 26.7%) a queixa em relação à didática de não possuir debate dos temas propostos e a não continuidade à formação.

Gráfico 7 – O Que É Aplicado Na Formação Continuada É Desenvolvido Em Sala De Aula?

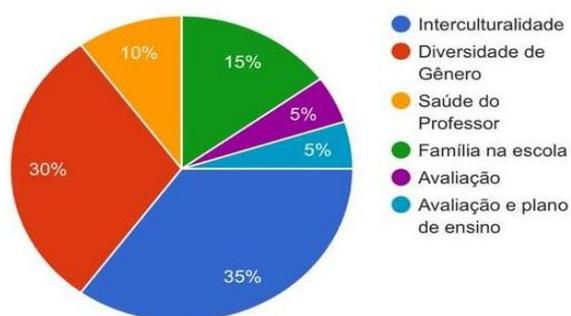


FONTE: Do autor (2019)

Neste gráfico acima, a abordagem da entrevista esteve pautada se o conteúdo aprendido durante a Formação Continuada é desenvolvido dentro da sala de aula. Foram colocadas duas opções fechadas e uma aberta. As fechadas estavam sinalizando as respostas “Não, pois não tem ligação com meu conteúdo” e a opção “Sim, pois tem ligação com meu conteúdo”. E a aberta, como já é esperado, ficou a critério dos entrevistados darem sua opinião. Nota-se que grande parcela dos entrevistados (26.7%) respondeu que não aplicavam o conteúdo da Formação Continuada em sala pois não havia uma ligação com o seu conteúdo. E apenas 20% respondeu que aplicavam, já que havia ligação com o que lecionam.

As respostas em aberto foram as seguintes: Às vezes, pois nem sempre tem uma ligação com o conteúdo, já outra questão levanta por 6,7% foi a de que o tutor da Formação Continuada desconhece a realidade da sala de aula, outros 6,7% descrevem que nem sempre é possível aplicar o que é desenvolvido na formação devido cada escola ter a sua especificidade, já outra questão foi a de que não há diversificação dos temas, sendo este repetitivos. Para esse entrevistado, deve haver uma reformulação nas formações disciplinares que têm sido insuficientes. E por fim, um fator descrito nessa abordagem foi a de que não há uma formulação específica, o que normalmente é passado, são informes documentais.

Gráfico 9 - Quais Os Temas Mais Recorrentes Na Formação Continuada Dos Professores?



FONTE: Do Autor (2019)

Podemos observar no gráfico acima que o professor, enquanto sujeito do contexto educativo, demonstra que uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação, manifestando-se e transformando o que acontece a sua volta. Até como fonte de identificação com temas que ligam o nome da pesquisa, pode-se observar que 65% das formações continuadas têm a ver com temas que discutem a respeito da diversidade de gênero e interculturalidade, estes são temas que apresentam base de forte de discussões e dificilmente trabalhados em sala de aula, pelo fator de que os professores possuem um conhecimento superficial a respeito dessa temática assim pontuado pelas pedagogas da escola. A Formação Continuada, por si só, não dá o devido suporte para um avanço de discussão elevada e significativa do tema. E, conforme distribuído no gráfico, temos também 15% Família na escola, 10% avaliação, e 10% saúde do professor.

Outro ponto que a ser levado em consideração é de que hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social (Nóvoa, 2001). Ser professor exige o desenvolvimento de uma complexidade de tarefas que é, sem dúvida, altamente exigente.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias (NÓVOA, 2009, p.32).

Uma das perguntas da pesquisa era “**o que poderia mudar na formação continuada?**” Buscou-se, nesta pergunta, caracterizar a experiência do docente nas formações e como foi o desenvolvimento profissional, no sentido de que essas habilidades de planejar, projetar ações de intervenção, de modo organizado e com propósitos definidos auxiliassem a prática docente. Foram pegos 10% da pesquisa, totalizando vinte respostas. Abaixo estão as sugestões trazidas como forma de melhorar a formação (grifos nossos):

Tabela 1: Sugestões Para Melhorar A Formação

Profissionais de áreas da saúde e Coaching
Cada escola tem uma realidade... Cada uma tem um problema ou dificuldade.
Aulas práticas e debates interdisciplinares
Ter mais oferta
Deveria vir mais pessoas especialistas para palestrar (psicólogos, psicopedagogos, médicos, advogados, conselheiros tutelares para falar sobre direitos e deveres) e tratar de assuntos relacionados a saúde e reciclagem dos professores.
Possibilidade de palestras com educadores convidados, autonomia para as escolas utilizar o tempo da melhor forma a atender as necessidades internas.
Tudo (temática, método e período)
Partir da necessidade de cada escola
Participação da escola para decidir o tema importante para cada estabelecimento.
Parem de cobrar dos professores e ensinarem os alunos a ser frustrados infelizmente muitos não sabem isso
Tudo começar pela imposição de coisas que seja ser longe do que é possível.
Mais conteúdo de disciplinas e menos resumos e leituras de textos
A escola poderia trazer palestrante também para as formações
Pegar cases de professores da mesma rede de ensino...
tudo, começando do ouvido aos professores que faz parte delas.
Ser online
Tudo começando em ouvir os docentes para confecção da elaboração
Precisamos de um diagnóstico como esse para ver os acertos e erros.
Mais liberdade para gestores poderem convidar palestrantes ou realizar oficinas mais atrativas aos profissionais da educação com temas convidativos e diversificados a prática e etc.
Os cursos precisam estar relacionados com metodologia ativas de educação, as tradicionais a gente já conhece.

Fonte: Do autor (2019)

Reconhece-se, nessas ações e na reflexão sobre elas, o valor que o planejamento tem para a ação de ensinar, uma vez que a dificuldade mais frequente observada nos momentos de preparação é a capacidade de projetar, de antever ações, tendo em vista mudanças na realidade. No que tange a isso, houve inicialmente, por parte dos docentes entrevistados, a liberdade de apresentar livremente as propostas sentidas, devido à própria insegurança no planejamento e falta de temas importantes, e com muita falta no meio escolar. Os professores buscam, nestas formações, vencerem, em suas experiências, o desafio de planejar, e mais que isso, observam o resultado dessa prática, passam a valorizá-la e se sentem mais preparados para enfrentar a carreira do magistério.

Diante do exposto, nota-se que os docentes não têm dúvida da importância e da necessidade do diálogo entre os saberes ministrados em suas disciplinas e os saberes docentes, de maneira que reconhecem que o cotidiano produz saberes válidos. De acordo com SÍVERES e SANTOS (2013, p. 11679) “mais ainda, que os saberes construídos na práxis dos professores da educação básica estariam de algum modo presentes no currículo”. Nos próprios formadores que atuam ou atuaram no magistério da educação básica e em algumas ações, como o diálogo em sala de aula com alunos que já atuam no magistério, a socialização das experiências das aulas de campo e das observações, as oficinas pedagógicas, os seminários não são suficientes para suas necessidades em sala de aula.

Isto demonstra que há de algum modo um diálogo entre saberes e fazeres de fontes diversas nos cursos de licenciatura, o que é fundamental quando se vislumbra uma concepção pós-colonial de educação. Não obstante, os saberes docentes não parecem chegar ao curso de forma planejada e não parece haver intencionalidade da instituição em aproveitar os saberes e experiências dos professores nos seus currículos. Finalmente, pode-se concluir que há na prática dos docentes alguns sinalizadores da valorização de “um saber pluri-versal e de uma ecologia de saberes, características centrais num currículo pós-colonial” (SÍVERES; SANTOS 2013, p. 11679), ou seja, que mesmo num currículo com muitas características fortemente coloniais, vemos brotar ações, muitas delas

citadas em trechos acima, que apontam para um currículo com características pós-coloniais.

Em conversa com a surpreendente da formação continuada do estado o mesmo relata: “A formação continuada, pressupõe o envolvimento de todos os profissionais da escola (professores, agentes educacionais, equipes pedagógica e diretiva). Tem por objetivo promover as ações pedagógicas e reflexões sobre os desafios socio educacionais, são ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e têm como proposta a promoção da formação continuada através de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional, para tanto, apresenta-se uma série de textos legais, textos informativos, vídeos e outros recursos que subsidiarão os trabalhos em cada escola”.

Constatei em duas participações na escola que este método não é eficaz, pois se torna cansativo, maçante sem muita autonomia sendo que o material vem já impresso sem resoluções para estrutura escolar, se torna um preencher de folhas, sem mesmo uma interatividade de soluções ou discussões de problemáticas escolares.

5. SER PROFESSOR E PADECER NO PARAÍSO?

Nos capítulos anteriores retratei a formação Continuada dos docentes, neste capítulo, vamos retratar o cuidado ao Professor. Para Perenoud (2002) aceitamos que desenvolver processos por competência é uma capacidade de ação efetiva diante de um conjunto de situações, que se consegue dominar porque possui, ao mesmo tempo, o conhecimento necessário e a capacidade de mobilizá-las em tempo hábil, a fim de identificar e resolver problemas reais, descobriremos que eles não se tornam um objeto direto de ensino, mas uma prática cotidiana cujo lugar efetivo é o aprendizado escolar. As competências sempre estiveram na atividade humana, e podemos constatar que entre os colegas professores temos muitas situações de sua visibilidade que se dá nos discursos mais recentes e contemporâneos da atividade escolar, mesmo sem entender a sua comunidade escolar e o seu redor, ao mesmo tempo vejo também a não contra partida da gestão escolar para promover esse união. Eles impõem uma volta de cento e oitenta graus nas práticas escolares e até determinam os objetivos, objetivos do currículo, mesmo sem escutar quem leva esse conhecimento ao aluno em sala de aula.

Ser competente é uma questão de tempo, ninguém consegue, exceto através de uma prática prolongada. Tal prática é marcadamente diferente na escola, porque lá os sujeitos estão preparados para quando a aposta é decisiva. Podemos afirmar que um sujeito é competente quando ele sabe agir no momento certo e preciso, resolve problemas de uma maneira original, coloca seu capital de conhecimento em operação e age de uma maneira que surpreende outros sujeitos por não ter sido qualificado para isso, e sem ser ouvido para outras práticas, buscando fazer um formação imposta sem abertura ao diálogo. Na verdade, busca entender como são desenvolvidas as competências de formação, pois não consiste em uma prática de uma forma original de ação, pois o docente, hoje vive das práticas explícitas de capacidade e a criatividade da criatividade que só é alcançada quando há tempo considerável para agir e entender o que acontece nesses problemas comuns e incomuns de sala de aula e de processo de formação do mesmo.

A competição embora exista no âmbito escolar ela precisa ser trabalhada como ponto positivo de conhecimento ao aluno e não entre colegas de profissão, embora apareça como uma palavra “esponja”, ambígua e generalizada, possui três características que permitem sua compreensão. Nessa perspectiva, buscar desenvolver de acordo com seu conteúdo o que podemos utilizar de competências a ser assumidas como um horizonte de trabalho para a aprendizagem e menos como um objetivo em si. Essa perspectiva exige considerar a relação entre os três tipos de conhecimento na sua formação, a primeira delas é o ensino e as formas de abordar seu lugar nos processos escolares; É, se você quiser, questionar como e de que maneira o professor deve ser competente para indicar aos alunos os problemas comuns na sua aprendizagem, as dicas de abordagem nas soluções fornecidas e a maneira de ser um sujeito criativo contra os problemas que o assunto das vidas comuns no mundo.

Todas as competências assumidas como horizontes de trabalho no mundo escolar devem estar presentes, antes de tudo, na essência do professor.

Tabela 2 - COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIAS

COMPETÊNCIAS DE REFERÊNCIAS	Organizar e dirigir situações de aprendizagem
	Administrar a progressão das aprendizagens
	Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação
	Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho
	Trabalhar em equipe
	Participar da administração da escola
	Informar e envolver os pais
	Utilizar novas tecnologias
	Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
	Administrar sua própria formação continua

Fonte: Perrenoud, Philippe: *Dez Novas Competências para Ensinar* Porto Alegre: Artmed Editora 2000

Vejo que a formação Continuada vem para da base ao saber de como organizar e incentivar situações de aprendizagem exige que o professor tenha, ao mesmo tempo, domínio do conhecimento de sua disciplina e das representações dos alunos, para ponderar a importância de seus erros, para saber como construir sequências de aprendizagem nas quais eles operam. um fator de pesquisa e não um fator de adição de conhecimento como está implantado hoje na rede estadual de ensino.

O desenvolvimento de formação por competência, dará parâmetros ao professor saber como envolver os alunos no trabalho escolar e na aprendizagem que esse trabalho implica. Isso requer a concepção das situações-problema que melhor se ajustam à realidade do aluno, adquirindo uma visão longitudinal dos objetivos propostos em cada competência estabelecidas pelos programas escolares, sendo assim, estabelecendo e observando a relevância das teorias de aprendizagem subjacentes nos programas e nas realidades concretas dos alunos.

A aprendizagem dos alunos é diferente em cada um, por esse motivo, o professor deve ser capaz de conceber os dispositivos de ensino com base nessa diferenciação. Isso implica saber como gerenciar a heterogeneidade do grupo escolar, combinando os tipos didáticos e promovendo situações didáticas

variadas, de forma que o aluno motivado pela aprendizagem seja sempre tocado bem diferente da proposta existente hoje na formação do professor que não abre diálogo, e sim, repostas individuais de situações sem mesmo ouvi-lós. Vejo que o professor também deve saber como criar um relacionamento com o conhecimento em cada aluno, sugerindo a importância para as disciplinas, sabendo como introduzir dispositivos de avaliação pessoal através dos quais o aluno aprende a se distanciar das dificuldades e realizações e, acima de tudo, esteja disposto a trabalhar em projetos personalizados para os alunos, mas o que falta é estrutura de planejamento do secretário de educação que geralmente, são conchavos políticos sem mesmo um entendimento básico de educação e de um corpo escolar sem mesmo identificar as fragilidades do corpo docente ou promover apoio e estrutura descente de trabalho.

De acordo com a Pedagoga Cida Reis (2020) o estado do Paraná inaugurou na abertura dos dias Pedagógicos do ano letivo de 2020, a Escola de Gesso. Por que gesso? O gesso é resultante de um processo químico chamado de cristalização. Molda, dá forma, estrutura rígida, serve para imobilizar. Síntese perfeita do CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense)², com sabor indigesto, empurrado goela abaixo pela SEED e materializado no RCO (Registro de Classe online), com conteúdos específicos já definidos, periodizados e articulados ao livro didático único que engessa o trabalho educativo. Embora a SEED apresente o CREP como sendo, aparentemente, participativa, na prática a padronização está dada.

Hoje, o trabalho docente é desafio no meio escolar, principalmente porque impõe um trabalho de reconhecimento do conhecimento de outras pessoas, bem como um peso importante desse conhecimento na transdisciplinaridade. Não sendo materializado através da organização e implementação de projetos comuns; hoje, a falta de pensamentos ao grupo docente é grande, busca a criação de equipes de estudo e incentivo a debates, análises e contribuições teórico-práticas dos grupos de trabalho, mas o que é visto é o virar das costas aos professores e o que reina são as posições políticas e implantadas por gestão que não dominam o conhecimento educacional.

O exercício que o professor tem nas suas turmas em sala são o saber

² O CREP – Currículo da Rede Estadual Paranaense complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano.

como resolver problemas comuns, gerenciar as crises que ocorrem no grupo. Os alunos desenvolvendo esquemas olímpicos para desenvolver um ensino adequado a sua realidade. Além disso, o professor é sobrecarregado com deveres de administração da escola, mesmo não tendo voz no grupo participa buscando desenvolver melhorias para os seus alunos, pois ali pode surgir uma luz que nela transcende uma solução para ajudar em alguma dificuldade social de um aluno em sala.

A aprendizagem escolar afeta a família e, portanto, é importante que os pais saibam como seus filhos aprendem, quais são as dificuldades mais marcantes, mas também quais são suas realizações mas isso é raro acontecer no ambiente escolar pois tem pais que conhecem só a secretaria da escola onde fez a matrícula dos seus filhos, essa é a única parte da escola que ele conhece, fazendo que esse acompanhamento hoje seja raro, e por outro lado com a falta dos pais, os alunos não permanecem e começam a faltar por ajudar sua família ou até mesmo por não se encontrar no meio escolar, e nisso acontecem as evasões escolares.

Da mesma maneira, conforme as complexidades do mundo da informação, todas as constantes mudanças nas práticas culturais e suas simbologias, é significativo que o professor esteja preparado e respaldado de saber, e sempre desenvolver um contato constante tanto com os pais do aluno como com os próprios alunos. No entanto, entendemos que hoje os nossos docentes estão sobrecarregados sofrendo por situações emocionais e não têm um olhar de cuidado dos seus gestores, que pensam em números que não olha o professor que atende uma turma de 40 a 50 alunos, sem mesmo saber se ele tem estrutura e apoio para isso. Hoje temos na escola a dificuldade de aprendizagem dos alunos, falta de expectativas dos pais, e com isso temos um grupo de alunos que passam por crises familiares, falta de comunicação com a comunidade escolar, não tendo espaço para aprimorar um acolhimento de sua comunidade e fugindo de ambiente que possa fortalecer de aprendizagem na familiar e comunitária.

Com os impactos de tecnologias da informação e comunicação, o professor deveria dominá-las e aplicá-las nos processos de aprendizagem. No entanto, como a realidade existente no meio escolar, não são todos que têm esse conhecimento devido à falta de formação continuada adequada, mesmo sabendo da importância dessa ferramenta, falta investimento de promoção. Da mesma

forma, eles se equilibram no conhecimento de senso comum para desmembrar esse conhecimento e confiar em suas experiências para promover um melhor mecanismo de aprendizado e uma maneira melhor de explorar os benefícios da comunicação que eles impõem no presente. O ensino, hoje, foi transformado de tal maneira que a comunicação entre os sujeitos é mediada por essas tecnologias; assim como impactam a comunicação, mesmo com pouco conhecimento o docente também impõe novos rituais de aprendizado. Como consequência das transformações no mundo da produção, cultura e valores éticos e sociais, o professor sempre está disposto, a partir de seu conhecimento, a entender tais manifestações.

A regulamentação e a atenção às expressões de violência no campo escolar, e as formas explícitas de segregação, exclusão e marginalidade social que a acompanham não podem estar ausentes da vivência prática de conhecimento do professor, pois isso está presente no seu dia a dia profissional, como podemos constatar com base nos dados da entrevista no capítulo anterior. Por esse motivo, as relações de poder, concorrência e competitividade impostas pelo mundo globalizado exigem que o professor saiba reorientar criticamente esses comportamentos por ter essa realidade no seu meio. O papel do professor é o de preparar seus alunos a terem um olhar crítico, se manifestarem e, com isso, promover uma coexistência pacífica e tolerante entre a sociedade. Tal esforço impõe, antes de tudo, a prática de responsabilidade, respeito, tolerância e solidariedade e ética. Ninguém pode ensinar algo que não vive e, por esse motivo, que é um requisito de competência ética da profissão.

A formação continuada para o professor deve treinar, explicar suas práticas de conhecimento, analisar e avaliar suas competências acadêmicas, estabelecer mecanismos de negociação com outros colegas e cujo objetivo será sempre o estudo constante da disciplina, do mundo da vida, dos ambientes. social, relações de poder, práticas de convivência, desenraizamento que origina a globalização e identidade permanente influenciam a causa de uma cultura que muitos dos seus alunos não conhecem. Ele deve estar preparado para saber formar por sua própria vontade, isto é, saber reconhecer que as demandas do mundo de hoje impõem uma formação constante, contínua e permanente sobre os sujeitos.

A relação entre tipos de conhecimento e habilidades de referência leva a práticas específicas. Pode-se dizer que as práticas de estudo ocorrem no conhecimento de suas condutas, no entanto, elas surgem da necessidade do

professor em ser detentor do conhecimento de sua disciplina, um ato que ocorre como resultado dos confrontos que vive com a prática de ensinar e aprender. Saber diagnosticar a prática da análise, que configura no conhecimento pedagógico, a resistência, atitudes e disposições do aluno marcam a natureza do relacionamento pedagógico. Tanto a prática de estudo quanto à prática de análise levam a uma prática que chamamos de transformação. Identificando a conscientização do professor como um sujeito a problemas e buscando um treinamento contínuo, da necessidade de estudar cada vez mais, isto é, transformar humana e intelectualmente.

Dessa forma, o relacionamento do professor com as formações continuadas não pode ser visto como um objetivo externo, mais sim, interno, pois ela marca seu comportamento e gera uma atitude de constante mudança de seu ser. Ao mesmo tempo, de impor um reconhecimento da Didática e da didática da disciplina em que atua. As formações que buscam razões para tal têm a ver com o fato de que o professor não pode transmitir o que não reflete, e não pode ser abstrair da resistência e das atitudes de seus alunos. Por esse motivo, a formação tem seu elo de importância, pois é ela que irá caracterizar os tipos de conhecimento que visam estabelecer as maneiras práticas de abordar habilidades de referência e desencadear práticas específicas para cada tipo de conhecimento. O resultado dessas formações é o reconhecimento da Didática como o local onde os tipos de conhecimento tomam forma e são aprimorados no fazer e dizer do conhecimento escolar.

Formação de professores no punho pedagógica é de caráter emancipatório das pedagogias críticas em que os docentes concebem uma dialética de "tarefa pedagógica", nas suas atividades escolares. Para tanto, a formação continuada feita de forma adequada amplia sua noção curricular em direção a um horizonte experiencial do professor em seu contexto de dinamismo e realidade cultural (SILVA, 1999, p. 33-36).

Deve-se ter em mente que “não há ensino sem pesquisa ou pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1997b, p. 30). Em termos de formação de professores, esse ensino deve estar vinculado ao desenvolvimento de sua prática pedagógica, uma vez que é o contexto que lhe dá sentido (VILELA, 2006, p. 71-75). Essa reciprocidade permite articular uma tarefa pedagógica emancipatória na mesma prática, sugerindo que esse treinamento é procedimental a partir de epistemos emergentes (MEJÍA, 2010, p. 86).

No entanto, considerando a tensão existente devido à formação de professores a partir do modelo colonial e patriarcal não se caracteriza como crítico. “A formação é caracterizada como a conquista do espírito profissional” (ZUIN, 2014, p. 245), sendo com punho de reprodução para os interesse instrumentista do governo, e não em concordância com seu caráter emergente de realidade, que é uma formação sem argumentação, e sim, imposta. Nesse sentido, deve-se esclarecer que essa pesquisa “tem a ver com a compreensão da complexidade do ensino e a disputa sobre ele como objeto de investigação de todos os pesquisadores sociais” (CALVO; CAMARGO; PINEDA; 2008 , p. 166), o que nós não podemos permite entender uma formação só por interesse governamental, sem enfatizar a prática pedagógica dos professores e seu posicionamento como um campo do conhecimento da realidade.

Uma das tensões ideológicas que afetam esse caráter formativo reside na consolidação de um objeto sob seu próprio status científico. Em contraste com essa lógica dedutiva, seus critérios dependem do conhecimento que emerge e é construído na prática do professor. Ora, embora essa construção possua dinamismos subjetivos, resultado da localização do professor na sala de aula, é objetiva pela relevância que tem nos agentes pedagógicos, graças à mesma prática, à reflexão embutida e à apropriação de sua própria aprendizagem e não só para formalizar com preenchimento de um material escrito para caracterizar como uma formação. Nesse sentido, a formação continuada “articula teoria e prática, não como dois campos distantes entre os quais pontes são colocadas, mas como dois aspectos constitutivos da mesma realidade” (HERRRERA-GONZÁLEZ, 2010, p. 61), A construção desse conhecimento pedagógico deve considerar a aprendizagem e os contextos como um eixo fundamental. E, à luz da proposta pedagógico crítica, e que leve em consideração a interação dos sujeitos e as possibilidades de oferecer de forma de emancipatória.

Esses elementos são a base de uma formação adequada pedagógica e crítica. Disto deriva um ato educativo que investiga e constrói o conhecimento pedagógico a partir da experiência do professor em sala de aula e não da teoria pedagógica (RESTREPO, 2004, p. 47). E, da mesma forma, ajuda a superar suas tensões em relação à sua noção mecânica possibilitando assim um treinamento contextualizado e crítico a partir da realidade da sala de aula e da cultura (GRUSCHKA, 2014, p. 4-7). Considerando o exposto, é oportuno reiterar a superação do paradigma curricular colonial desse processo de treinamento e sua

orientação constante em direção a uma noção empírica, racial, narrativa e étnica (SILVA, 1999, p. 51-54). Os dinamismos teórico-práticos da formação crítica exigem “um currículo com perspectiva democratizante e descentralizada, autônomo e que permita autonomia, que garanta a preparação para a ação social, que convide à construção de significados e conteúdo” (RIPOLL; RIPOLL; VÁSQUEZ, 2016, p. 31). Sendo assim, propiciará a transformação da prática pedagógica, o significado da sala de aula e as relações entre os agentes pedagógicos a partir de sua constante investigação e reflexão.

Temos que descaracterizar a formação de professores em um âmbito pedagógico do contexto americano e europeu, pois é possível confrontar a concepção técnica do ato educativo e o sentido experimental da pesquisa que o apoia em um formato que colonial e temos que anular esse tipo de caracterização educacional. Sendo assim, formalizar um eixo central que é a prática de formação continuada pedagógica em uma percepção crítica- reflexiva a partir da apropriação da aprendizagem do seu movimento cultural, e assim caracterizando um conhecimento que pode ser construído a partir dos agentes pedagógicos e os significados e tensões que emergem na sala de aula da escola. Para fazer isso, “É necessário que você tenha uma pergunta sobre o que um processo faz: Ou o que a sala de aula revela sobre uma escola? O que qualifica uma sala de aula para nos revelar?” (VILELA; NOACK-NAPOLES, 2010, p. 319). Mesmo quando o caráter da formação de professores assume uma postura crítica, reivindicando sua emancipação intelectual, social e democrática, não se pode esquecer que seu objetivo é possibilitar sua prática pedagógica no mesmo sentido (VILELA, 2006).

Portanto, é um processo de treinamento síncrono que envolve agentes pedagógicos da sala de aula de treinamento e da sala de interação. Essa relação dialógica de contextos demonstra como a pesquisa pedagógica não depende de uma estrutura metodológica específica, mas do processo de conscientização dos agentes em relação à sua prática pedagógica, ao seu treinamento e ao aprendizado que daí advém; e da mesma maneira, para a realidade da sala de aula e suas tensões históricas, sociais, políticas e humanas representadas por seus atores. Assim, esse aspecto torna explícita a necessidade de “analisar as possibilidades de constituir uma prática capaz de permitir uma ação emancipatória que excede as críticas e que pode ser instalada como uma ação concreta da experiência escolar” (SGRÓ, 2001, p. 20).

Diante da posição de um paradigma positivista, a proposta de um treinamento de uma formação pedagógica tem uma chave crítica que transforma o significado do ato educacional e do processo de pesquisa a partir do conhecimento pedagógico que emerge, e nele é construído e sistematizado em contexto prático. A formação vem preparar e mostrar as tensões que afetam a escola como um cenário de reprodução e de semi-formação cultural, assim a partir dessas formações pedagógicas, assume-se um treinamento como uma prática que transforma a prática de pesquisa em uma chave emergente e histórico-contextual sem perder de vista o fato de que esse campo formativo constitui aprendizagem situada (realidade cultural), assim mostrando as possibilidades de emancipação que emergem da construção do conhecimento e das oportunidades de transformação da escola e da realidade social que dela derivam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo a contribuição para o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas decoloniais, para que por sua vez, possa auxiliar o professor a superar suas próprias limitações, tradicionalismo, a fim de que o mesmo possa combater o individualismo, falta de empatia e os demais déficits socioculturais entre os alunos no ambiente escolar.

Ao falarmos a respeito de descolonizar a formação dos profissionais da educação, nos referimos ao fator de que a decolonialidade, conforme já mencionado no início desse estudo, se trata de uma estratégia que vai além do “simples” ato de descolonizar, implica nesse conceito um sentido de reconstrução, no caso, a radical reconceituação do ser, do poder e do saber. “Decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 25).

No primeiro momento, foi abordado a respeito dos modos de produção de saber através do colonialismo, onde esse levantamento traz as inquietações de um sistema de formação de professores, com bases no tradicionalismo eurocêntrico. A realidade da educação brasileira não é a mesma da Europa, por exemplo. Nossa realidade é completamente diferente ao olharmos para nossas políticas e economia.

A formação inicial dos professores é voltada para o tradicionalismo, ou seja, há um investimento quanto a temas pedagógicos que não abracem multi ou interculturalismo.

Em suma, o objetivo é contribuir para a superação da cultura pedagógica dominante que impede o progresso nos caminhos do compromisso social e da liderança. Da mesma forma, este programa universitário também permitirá a utilização de tecnologias informáticas e telemáticas.

O outro ponto de partida do presente pesquisa, foi então de se aprofundar na formação continuada dos professores, abordando seu contexto histórico desde a antiguidade, além dos aspectos políticos e teóricos presentes na formação. Existe, portanto, a necessidade de compreendermos todo o espaço em que o professor atua, o papel que esse profissional desenvolve é o

de contribuir com a formação crítica e social de seus alunos, preparando-os para a as mais diversas manifestações sociais.

Dado isso, o capítulo três dessa dissertação é justamente o olhar desses profissionais. É a busca pela perspectiva de quem está todos os dias em sala de aula enfrentando os mais diversos desafios. Neste momento, procurou-se entrevistar quinze professores do município de Foz do Iguaçu/PR, atuantes na região norte da cidade com alunos do Ensino Médio.

De início, foi idealizada uma roda de conversa onde todos responderiam às questões da entrevista e compartilhariam suas experiências. No entanto, ao colocar em prática, houve uma série de empecilhos como o excesso de atividades para correção, a falta de tempo, por darem aulas em outras regiões da cidade e, portanto, uma roda de conversa não estava habilitada.

Para que a pesquisa fosse concluída, a entrevista acabou sendo realizada através da ferramenta formulários do Google Drive e, posteriormente, as respostas foram convertidas através de um gráfico para obtermos assim, a porcentagem das respostas. Todos os quatorze questões foram pensados e elaborados de forma que os entrevistados, pudessem na pesquisa encaminhar de forma real a sua função e assim transparecer suas opiniões sem medo, visto que o formulário era anônimo.

Cada um dos quinze professores receberam o link para a responder às questões, e com base nas respostas, pude então filtrar os pontos de dificuldades para dar prosseguimento e fundamento para essa pesquisa, conforme está no capítulo três.

Por fim, a última parte da dissertação debate com relação ao pensamento de descolonizar a formação do professor, para que assim, ele possa transpor seus conhecimentos na sala de aula e compartilhar com seus alunos. Ser um professor é você contribuir na formação de uma sociedade civil. Ser professor, é estar apto e pronto para lidar com as mais diversas características de pessoas, é tratar a todos com empatia e ponderação. Estar em uma sala de aula lecionando é olhar para a desigualdade e reduzir la naquele ambiente. Ensinar, é estar à frente de alunos inseguros e mostrar para ele, que ele é mais do que capaz de realizar seu feito.

Portanto, é viável pensar que a relevância social do profissional educador é aumentada, e merece não ter falhas, mas sim suprir as necessidades teóricas e práticas que o ofício pede. Por isso, a necessidade de construir um saber voltado para nossa realidade, é mais do que importante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. **Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker** (1959-1969). Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. **Teoria da semicultura**. Primeira versão, v. XIII, n. 191, p. 1-18, 2005. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/bwxAuZ> >. Acceso en: 20 jun. 2018.

ANASTASIOU, Léa C; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, ARROYO, Miguel. Ofício de Mestre. Petrópolis: Vozes. 2003

APPLE, M. **Education and power**. Nueva York: Routledge; Taylor and Francis Group, 2012.

_____. **Teoría crítica y educación**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. 15.ed. São Paulo: Summus, 1998.

ARCILA, A. et al. **La influencia de la teología de la liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Óscar Londoño Zapata**. El Ágora USB, v. 15, n. 1, p. 291-305, 2015. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/EK2tm7> >. Acceso en: 6 mar. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.15>

BELLE, Aline; TAVARES, Manuel. **Formação continuada de Professores: pressupostos para uma prática pedagógica decolonial**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL PÓS-COLONIALISMO, PENSAMENTO DESCOLONIAL E DIREITOS HUMANOS NA AMÉRICA LATINA, 6., 2019, Pernambuco. Anais de Congresso. Pernambuco: Unicap, 2019. p. 1 - 35. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ocs/index.php/descolonial/ivdescolonial>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

BÓRQUEZ, R. **Pedagogía crítica**. México: Trillas, 2012.

BROWN, D. **Toward a radical democracy. The political economy of the Budapest School**. Nueva York: Taylor and Francis Group, 2011. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/BEotah> >. Acceso en: 5 feb. 2018.

CALVO, G.; CAMARGO, M.; PINEDA, C. **¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. Magis**. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 1, p. 163-174, 2008. Disponible en: <Disponible en:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021687011> >. Acceso en: 15 mar. 2018.

CASTRO, V. **Pedagogias do presente**. Educação & Realidade, v. 39, n. 2, p. 573-593, 2014. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/V2Un6M> >. Acceso en: 1º jul. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000200012>

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLARES DA MOTA-NETO, João. **Paulo Freire y Orlando Fals Borda en la genealogía de la pedagogía decolonial latinoamericana**. Folios, n. 48, p. 3-13, 2018.

CORREIA, F. **Theodor Adorno e o problema da (semi) formação**. Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia, v. 8, n. 16, p. 110-126, 2016. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/w3uxKe> >. Acceso en: 28 jun. 2018.

DE FÁTIMA MACIEL, Karen. **O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular**. Educação em Perspectiva, v. 2, n. 2, 2011.

DE LA ORDEN, A. **El nuevo horizonte de la investigación pedagógica**. Revista Electrónica de Investigación Educativa, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2007. Disponible en: <Disponible en: <http://bit.ly/2I44TDq> >. Acceso en: 13 mar. 2018.

DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. 2010.

DE TEZANOS, A. **Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante**. Educación y Ciudad, v. 12, p. 7-26, 2007. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/ayCk9U> >. Acceso en: 25 mar. 2018.

DI PALMA, Márcia Silva. **Organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: Ibpex, 2008. 14

DUSSEL, Enrique D. **1492 [mil quatrocentos noventa e dois]: o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade**; conferências de Frankfurt. Vozes, 1993.

ELLACURÍA, I. **Aporte de la teología de la liberación a las religiones abrahámicas en la superación del individualismo y del positivismo**. Revista Latinoamericana de Teología, El Salvador, v. 4, n. 10, p. 3-28, 1987a. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/5xAuDt> >. Acceso en: 6 mar. 2018.

ELLACURÍA, I. **La teología de la liberación frente al cambio sociohistórico de América Latina**. Revista Latinoamericana de Teología, El Salvador, v. 4, n. 12, p. 241-236, 1987b. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/pxKyWf> >. Acceso en: 19 feb. 2018.

FERNANDES, S. **Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: Perspectivas sobre solidariedade, opressão e revolução**. Educação e Sociedade, v. 37, n. 135, p. 481-496, 2016. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/NpU7mV> >. Acceso en: 22 feb. 2018. Disponible en: <http://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>

FREIRE, P. **La educación como práctica de la libertad**. 45. ed. México: Siglo XXI, 1997a.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. México: Siglo XXI, 1997b.

FREIRE, P. **Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.

FREIRE, P. **Política e Educação: Ensaio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio. **Concepções de professor: diversificação, avaliação e carreira docente**. In: FORMOSINHO, João (Org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009, p. 19 –36.

FREIRE, P. & HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. São Paulo: **Paz e Terra**, 1996 e 1998.

_____. **Extensão ou comunicação? Comunicação?** 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GARCÍA, J. **La epistemología de la teología de la liberación y su hermenéutica desde la praxis**. TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, v. 12, n. 3, p. 287-297, 2010. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/5L4jBq> >. Acceso en: 6 mar. 2018.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/873/87315816016/>. Acesso em 1 dez. 2017.

_____. **A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas.** Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez. jan. fev. 2013-2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 26 nov. 2017.

GIROUX, H. Introducción: **Democracia, educación y política en la pedagogía crítica.** In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. (eds.). Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó, 2008. p. 17-22.

_____. **La pedagogía crítica en tiempos oscuros.** Praxis Educativa, v. 17, n. 1-2, p. 13-26, 2013. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/KLwBgd> >. Acceso en: 15 feb. 2018.

_____. **La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo.** En: MCLAREN, P. (ed.). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Barcelona: Paidós, 1997. p. 47-77.

_____. **oposición.** 6. ed. México: Siglo XXI, 2004.

_____. **Theory and practice in educational administration.** Critical theory and educational practice. Victoria: Deakin University, 1983.

_____. **When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto.** High School Journal, v. 99, n. 4, p. 351-359, 2016. Disponible en: <Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1104152> >. Acceso en: 2 feb. 2018.

GOMES, R. **Teoria crítica da sociedade e o sentido político da educação.** Linhas Críticas, v. 16, n. 31, p. 239-258, 2010. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/hKH23M> >. Acceso en: 23 jun. 2018.

GONZÁLEZ, J. **La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt como proyecto histórico de racionalidad revolucionaria.** Revista de Filosofía, v. 27, n. 2, p. 287-303, 2002. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/aN23R6> >. Acceso en: 13 feb. 2018.

GRUSCHKA, A. **Teoria crítica e pesquisa empírica em educação: A escola e a sala de aula.** Constelaciones. Revista de Teoría Crítica, v. 6, n. 6, p. 3-31, 2014. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/1NKNEC> >. Acceso en: 29 jun. 2018.

GUR-ZE'EV, I. **Toward a nonrepressive critical pedagogy.** Educational Theory, v. 48, n. 4, p. 463-486, 1998. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/J3oP5k> >. Acceso en: 10 feb. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1998.00463.x>

GUTIÉRREZ, G. **Teología de la liberación. Perspectivas.** Salamanca: Sígueme, 1990.

HERRERA-GONZÁLEZ, J. **La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica.** Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 3, n. 5, p. 53-62, 2010. Disponible en: <Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476003> >. Acceso en: 5 mar. 2018.

HORKHEIMER, M. **Teoría crítica.** Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IOP, E. **Formação cultural, semicultura e indústria cultural: contribuições de Adorno sobre a emancipação.** Espaço Pedagógico, v. 16, n. 2, p. 20-33, 2009. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/EDepML> >. Acceso en: 30 jun. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5335/rep.2013.2212>

KINCHELOE, J. **La pedagogía crítica en el siglo xxi: evolucionar para sobrevivir.** In: MCLAREN, P.; KINCHELOE, J. (eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos.* Barcelona: Graó, 2008. p. 25-69.

KRIZAN, M.; KIESCHE, E. **Dictadura sobre las necesidades. La Escuela de Budapest.** Nueva Sociedad, v. 80, p. 41-55, 1985. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/YqGtfH> >. Acceso en: 12 feb. 2018.

LEGRAMANDI, Aline Belle; GOMES, Manuel Tavares. **Insurgência e resistência no pensamento freiriano: propostas para uma pedagogia decolonial e uma educação emancipatória.** Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 24-32, jan. 2019. ISSN 1982-8632. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/669/636>>. Acesso em: 23 jan. 2020. doi:<https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n12019p24a32>.

MAAR, W. Adorno, **semiformação e educação.** Educação e Sociedade, v. 24, n. 83, p. 459-476, 2003. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/5azjcJ> >. Acceso en: 25 jun. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de competência.** In: PERRENOUD, P. et al. *Competências para ensinar no século XXI.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

MALDONADO, M. **Pedagogías críticas.** Europa, América Latina, Norteamérica. 2. ed. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2011.

MANSILLA, H. Friedrich Nietzsche, **la Escuela de Frankfurt y el posmodernismo.** Revista de Filosofía, v. 51, p. 73-97, 2005. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/hNko3H> >. Acceso en: 9 feb. 2018.

MANSILLA, H. **Nuevos aportes de la Escuela de Frankfurt sobre los problemas de nuestro tiempo y su posible aplicación al Tercer Mundo.** Trayectorias, v. 16, n. 38, p. 21-36, 2014. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/J6rrPg> >. Acceso en: 31 ene. 2018.

MARIN, J. **La investigación en educación y pedagogía.** Sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Bogotá: USTA, 2016.

MCLAREN, P. **La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.** 4. ed. México: Siglo xxi, 2005.

_____. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.** Buenos Aires: Ideas, 1994.

_____. **Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del territorio neoliberal.** Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, v. 4, n. 2, p. 29-66, 2015. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/RMbL4u> >. Acceso en: 19 feb. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.2>

_____.; FARAHMANDPUR, R. **La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: Una pedagogía crítica.** Madrid: Editorial Popular, 2006.

MEJÍA, M. **Educación(es) en la(s) globalización(es) I.** Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Bogotá: Desde Abajo, 2007.

_____. **Educación y pedagogías críticas desde el sur** (cartografías de la educación popular). Lima: CEAAL, 2011.

_____. **Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo.** Cartografiando las resistencias en educación. Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo, v. 2, n. 2, p. 58-101, 2010. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/LYkEzo> >. Acceso en: 25 feb. 2018.

MEJÍA, M. **Latinoamericanizar las leyes de la globalización.** In: TEDESCO, J. (ed.). Educación en la globalización. Ideas para la integración en educación presencial y a distancia. Medellín: Ateneo Porfirio Barba Jacob, 2001. p. 59-96.

MESZAROS, J. Ferenczi and Beyond: **Exile of the Budapest School and Solidarity in the Psychoanalytic Movement During the Nazi Years.** Great Britain: Karnac Books, 2013.

_____. **The tragic success of European Psychoanalysis: "The Budapest School".** International Forum of Psychoanalysis, v. 7, n. 4, p. 207-214, 1998. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/o97sCG> >. Acceso en: 8 feb. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/080370698436691>

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade**. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIRANDA, Cláudia; RIASCO, Fanny Milena Quiñones. **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista**. Educação em Foco, p. 545-572, 2016.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida; TORRES, **Saturnino de la**. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MÜHL, E. **Habermas e a Educação: Racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação**. Educação e Sociedade, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, 2011. Disponível em: <Disponível em: <https://goo.gl/VZNJDo> >. Acesso em: 9 mar. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000400008>

NÓVOA, António. **Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema**. In: SERBINO, Raquel Volpato; et al. (Orgs). Formação de professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 19-39.

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995. NÓVOA, António. Profissão professor. Porto, Portugal: Porto, 1991.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

ORTEGA, P.; PEÑUELA, D. **Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas**. Folios, v. 26, p. 93-103, 2007. Disponível em: <Disponível em: <https://goo.gl/pTfWYi> >. Acesso em: 20 feb. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/01234870.26folios93.103>

ORTIZ, Marielsa; BORJAS, Beatriz. **La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular**. Espacio abierto, v. 17, n. 4, p. 615-627, 2008.

PERRENOUD, Philippe e Thurler, Monica G. **As Competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUCCI, B. **Teoria crítica e educação: contribuições da teoria crítica para a formação do professor**. Espaço Pedagógico, v. 8, p. 13-30, 2001. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/dEsYei> >. Acceso en: 25 jun. 2018.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: LANDER, E. (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277.

_____. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

RAMÍREZ-PARDO, P. **Las pedagogías críticas: un lenguaje de posibilidad para la universidad y sus maestros**. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 5, n. 10, p. 189-202, 2012. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/ShhKMT> >. Acceso en: 10 feb. 2018.

REQUEJO, A. **Conocer para transformar**. In: CARBONELL, J. (ed.). Pedagogías del siglo XX. Barcelona: Cisspraxis, 2000. p. 131-142.

RESTREPO, B. **La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico**. Educación y Educadores, v. 7, p. 45-55, 2004. Disponible en: <Disponible en: <http://bit.ly/2l63vAi> >. Acceso en: 30 jun. 2018.

RIPOLL, M.; RIPOLL, A.; VÁSQUEZ, F. **La formación ciudadana en la escuela: Educandos críticos y activos. Inclusión & Desarrollo**, v. 3, n. 2, p. 24-33, 2016. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/zWCgAR> >. Acceso en: 9 mar. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.3.2.2016.24-33>

RITTER, A. **Theories of trauma transmission after Ferenczi: The unique contribution of Hungarian psychoanalysis**. Canadian Journal of Psychoanalysis, v. 23, n. 1, p. 42-56, 2015. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/jcXc3d> >. Acceso en: 3 feb. 2018.

SANTOS, M. **En el límite revelador: de la desesperanza a la esperanza**. Daimon Revista Internacional de Filosofía, v. 48, p. 187-206, 2009a. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/wrxsAs> >. Acceso en: 22 feb. 2018.

SANTOS, M. **Los oprimidos como luz. Benjamin, Kafka, teología de la liberación.** Revista de Filosofía, v. 34, n. 2, p. 157-174, 2009b. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/Meer9f> >. Acceso en: 23 feb. 2018.

SGRÓ, M. **Pedagogias críticas: repensando seus fundamentos e possibilidades.** Educação. Revista do Centro de UFSM, v. 26, n. 2, p. 9-21, 2001. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/pj8yMa> >. Acceso en: 18 jun. 2018. Disponible en: <http://doi.org/10.5902/19846444>

SÍVERES, Luiz; SANTOS, José Roberto de Souza. **Pós-Colonialidade Na Formação De Professores: Um Estudo Sobre A Ecologia De Saberes No Curso De Pedagogia.** In: XI Congresso Nacional De Educação, 2013, Curitiba. Anais. Curitiba: PUC, 2013. p. 11665 - 11682. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7728_4994.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2020.

SILVA, S. **La teología de la liberación. Teología y Vida,** v. 50, p. 93-116, 2009. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/fWYYcz> >. Acceso en: 2 feb. 2018. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492009000100008>

SILVA, T. **Documentos de identidad.** Una introducción a las teorías del currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, B.; OLIVEIRA, A. **Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje.** Educação, v. 35, n. 2, p. 225-232, 2012. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/CdyfPT> >. Acceso en: 30 jun. 2018.

TARDIF, Maurice. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino.** In: EGGERT, E. et al. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores (textos selecionados do XIV ENDIPE). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 17-46.

URQUIZA, Antonio H. Aguilhera. **A INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTA PARA DESCOLONIZAR A EDUCAÇÃO—REFLEXÕES A PARTIR DA AÇÃO ‘SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA’.** Articulando e Construindo Saberes, v. 2, n. 1, 2017.

VILELA, R. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.** Relatório Final de Pesquisa 2004-2006 - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/Ex16oy> >. Acceso en: 2 jul. 2018.

VILELA, R.; NOACK-NAPOLES, J. **“Hermenêutica objetiva” e sua apropriação na pesquisa empírica na área da educação.** Linhas Críticas, v. 16, n. 31, 2010. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/kPBVVb> >. Acceso en: 23 jun. 2018

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogía decolonial**. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

_____. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. UMSA Revista (entre palabras), v. 3, p. 30 citation_lastpage= 31, 2009.

_____. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Construyendo interculturalidad crítica, v. 75, p. 96, 2010.

_____. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos**. En cortito que's pa'largo, 2018.

ZAMORA, J. Th. W. Adorno: **Aportaciones para una teoría crítica de la educación. Teoría de la Educación**, v. 21, n. 1, p. 19-48, 2009. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/rB2nv9> >. Acceso en: 20 jun. 2018.

ZUIN, A. **A cultura digital, a semiformação e o novo elo pedagógico**. Inter-Ação, Goiania, v. 39, n. 2, p. 241-256, 2014. Disponible en: <Disponible en: <https://goo.gl/Zwh8T1> >. Acceso en: 22 jun. 2018. Disponible en: <https://doi.org/10.5216/ia.v39i2.31705>