

# A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM MEIOS POPULARES: A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO SUBSÍDIO DA TEORIA E DA PRÁTICA DOCENTE.

Jehu Vieira Serrado Júnior<sup>1</sup>  
Ivana Ferreira Da Silva Oliveira<sup>2</sup>  
Angélica Aparecida da Silva Gratão<sup>3</sup>

## Resumo

Este trabalho, de cunho qualitativo e bibliográfico, tem como objetivo apresentar as questões e produções formuladas a partir dos encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente e Fundamentos da Educação (GEPEFDPE) em relação à produção de conhecimento em meios populares, buscando para tanto, reconhecer como a formação política pode contribuir com o aperfeiçoamento de professores em formação e em serviço, oportunizando-lhes subsídios teóricos que os ajudem a minimizar a reprodução da estrutura social por meio da escola, a qual tem contribuído para a manutenção de diferenças e privilégios e subordinado o encaminhamento dessa população ao mercado de trabalho conforme sua condição de classe.

**Palavras-Chave:** Educação, Formação Política, Formação de Professores.

---

<sup>1</sup> Pedagogo (CPTL/UFMS) e Mestre em Educação (FCT-UNESP). É Professor e Coordenador do curso de Pedagogia, Coordenador da linha de pesquisa e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente e Fundamentos da Educação (GEPEFDPE), todos vinculados às Faculdades Integradas de Três Lagoas-AEMS. E-mail: jehujunior@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora e Coordenadora dos Projetos de Extensão do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Três Lagoas-AEMS, e membro Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Docente e Fundamentos da Educação (GEPEFDPE).

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Três Lagoas-AEMS e membro Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente e Fundamentos da Educação (GEPEFDPE).

# **A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM MEIOS POPULARES: A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO SUBSÍDIO DA TEORIA E DA PRÁTICA DOCENTE.**

Jehu Vieira Serrado Júnior  
Ivana Ferreira Da Silva Oliveira  
Angélica Aparecida Da Silva Gratão

## **Introdução**

Este trabalho, de cunho qualitativo e bibliográfico, tem como objetivo apresentar as questões e produções formuladas a partir dos encontros do Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Docente e Fundamentos da Educação (GEPEDFE) em relação à produção de conhecimento em meios populares, buscando para tanto, reconhecer como a formação política pode contribuir com o programa de discussão e aperfeiçoamento dos professores atendidos pelo Projeto de Extensão **“Saberes docentes, comunidade e escola: Na busca por um novo jeito de caminhar”**, vinculado ao curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Três Lagoas – AEMS.

O título do projeto faz alusão ao poema de Thiago de Mello, no sentido de que não pretendemos propor um novo caminho ou novas teorias, mas demonstrar que é preciso, isso sim, readequar e superar o modelo de educação vigente. Para isso, reconhecermos que existem teorias que podem e devem ser levadas em consideração no momento de elaboração das políticas públicas educacionais voltadas para esse fim específico.

Muito tem se discutido a respeito da má qualidade da educação, da má formação dos professores, da indisposição e indisciplina dos alunos produzida pela relativização dos valores morais e da ausência da família na vida escolar do filho. Porém, essas discussões estão pautadas em discursos generalistas que expressam a visão do senso comum, manifestadas principalmente em avaliações absolutizadas feitas sistematicamente a partir do pior ângulo, o que conduz os processos de desenvolvimento à falta de perspectivas, ao imobilismo e à acomodação à situação vigente.

Uma dessas visões é a afirmação de que a educação brasileira está em crise. Estamos tão habituados a criticar a manifestação, efeitos e

conseqüências dos fenômenos que, dificilmente voltamos nossos olhares para a essência dos mesmos. Como afirma Sanfelice:

(...) a verdadeira crise, por sua vez, indica que o capitalismo não pode resolver problemas que, de fato, para ele não são problemas, ou seja, uma sociedade estruturada na lógica da exploração do trabalho pelo capital, não questiona o seu próprio fundamento, não vê injustiça na sua prática social, não pode seriamente resolver os problemas da educação, a não ser aqueles que se fazem, necessariamente, solucionáveis para a reprodução do próprio sistema. (SANFELICE, 1996, p. 08).

Podemos claramente perceber esses reflexos ao analisarmos escolas que tem no seu público alvo crianças das camadas populares. As dificuldades se acentuam grandemente devido a aspectos como: a distância entre a residência e a escola, a desestrutura familiar, a pouca instrução do pai e da mãe para o auxílio nas tarefas escolares, etc., problemas estes que reconhecidamente podem afetar o rendimento escolar da criança. Porém, reconhecemos que além desses, a compreensão dos fatores que produzem a violência e os reflexos preconceituosos da sociedade para com essa população também necessitam de uma análise mais minuciosa, pois, como salienta Pedrazzini (2006):

O olhar centraliza-se no umbigo do mundo, na metrópole: o barômetro da modernidade, a beleza de suas vitrines estilhaçadas pelas crianças. A violência é delas, pois é vista muitas vezes na televisão, aprimorada nas esquinas, testada no pátio das escolas e aplicada nas relações familiares e amorosas. Os filhos dos pobres nos assustam porque revelam o futuro. Mas os pobres continuam sendo os bandidos da história, pois esta foi e sempre será contada pelos ricos. (PEDRAZZINI, 2006, p. 18)

Nesse sentido, retomo a fala de Freire (2001) ao nos alertar a respeito da influência da política na educação:

Como é que podemos aceitar esses discursos neoliberais que vêm sendo apregoados como verdadeiros e manter vivos os nossos sonhos? Uma maneira de fazê-lo, creio eu, é despertar a consciência política dos educadores (...) Penso que seja de nosso dever lutar contra essas formas fatalistas e mecânicas de compreender história (...) se nos deixarmos levar pelo engodo dos discursos econômicos neoliberais que afirmam ser inevitáveis as realidades da alta de moradia ou da pobreza, então as oportunidades de mudança tornam-se invisíveis e o nosso papel enquanto fomentadores de mudança passa a se ocultar (...) Temos de nos esforçar para criar um contexto em que as pessoas possam questionar as percepções fatalistas das circunstâncias nas quais se encontram, de modo que todos possamos cumprir nossos papéis como participantes ativos da história.(FREIRE, 2001, p. 36).

Reconhecemos que as influências políticas e econômicas sejam aspectos que não podem ser desconsiderados. Porém, compreendemos que esses aspectos devem ser acrescidos (na medida que a recuperação só se dará de forma politicamente articulada) de uma compreensão lúcida do processo no qual está inserido a educação, no qual os docentes consigam transpor as barreiras e dificuldades, e busquem a concretização de seus objetivos unindo-se em prol de concepções de produção de conhecimento, cultura, saberes, competências e da utilização consciente e racional desses, assumindo uma postura coesa, com identidade teórica, consciente e reflexiva. Assunto que também é reforçado por Britto (2007, p.34) ao enfatizar que,

(...) toda a educação e tudo em educação é política. A questão, então, é saber de que lado se põe a voz que enuncia este ou aquele fato: do lado de um modelo de educação para a adequação ou do lado de uma educação para a transformação.

Salientamos que toda prática pedagógica e, conseqüentemente, toda mudança, “tem por base certas apostas teóricas. E que, aceitas tais apostas, falta acertar o maior número delas” (PERRENOUD 1999, p. 83). Nossa aposta, portanto, encontra-se na conscientização das competências e dos saberes docentes que precisam ser ressaltados no ensino ministrado e que têm na pessoa do professor a responsabilidade não só de formar pessoas alfabetizadas e letradas, mas, além disso, cidadãos que superem os estigmas da exclusão social, por meio da conscientização do conceito de Formação Política.

Para Tardif (2002, p. 36), a relação dos docentes com os saberes não é restrita à função de transmissão de conhecimentos constituídos, pois, a prática docente integra diferentes saberes e mantém diferentes relações com eles. Assim, saber docente é "um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais". Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

É preciso que busquemos o aperfeiçoamento docente e a superação das dificuldades de aprendizagem das crianças dos meios populares não como meta além do alcance, e sim como expectativa para a qual se progride, convertendo o ideal não realizado em realização. Como afirmaria Rios(2003 ),

o que ainda não é pode vir a ser, e o possível ainda não está pronto, de certa forma é um evento que liga o presente ao futuro. Para tanto, é fundamental que o sentimento de esperança não seja entendido como simples espera, mas como algo que se busca ativamente, rumo a uma utopia que deve ser compreendida como uma dialética que transforma em possível o impossível.

Assim como para Paulo Freire a perspectiva que vislumbramos pode ser compreendida a partir do seguinte raciocínio:

Acredito que seja nosso dever criar meios de compreensão de realidades políticas e históricas que dêem origem a possibilidades de mudanças. Penso que seja nosso papel desenvolver métodos de trabalho que permitam aos oprimidos(as), pouco a pouco, revelarem sua própria realidade. (FREIRE, 2001, p. 35).

De modo geral, os professores têm se esquivado deste público, alegando e apontando suas dificuldades de aprendizagem e sua indisciplina, em detrimento dos que conseguem acompanhar normalmente sua aula. Existe ainda uma gama de pesquisadores que condicionam e limitam seus projetos ao trabalho com crianças já alfabetizadas ou à escolas de reconhecido grau de qualidade, chegando a restringir a permanência de crianças com tais dificuldades. Não vejo contribuição teórica neste tipo de atendimento, pois partimos do pressuposto que quem precisa de remédio são os doentes e não os sãos.

Aqueles que assim procedem restringem a eficácia e o progresso da educação e a oprimem de tal forma que não conseguimos nos desvencilhar da máxima do senso comum que proclama que a educação está em crise. Quando não, se comportam como otimistas profetas ao declamar os contundentes benefícios do ato de estudar: “estuda senão você não será alguém na vida, aquele que lê escreve melhor, só o lúdico pode tornar a educação eficaz e a escola em um lugar gostoso”. Frases prontas, sem critérios e/ou embasamento teórico que são utilizadas como incentivo irresponsável às crianças, principalmente às das camadas populares. Como Paulo Freire lembrou certa feita,

(...) atribuir à educação, quer nesta campanha, quer em outra qualquer, quer em nenhuma campanha, mas atribuir à educação o poder de transformação do mundo, cedo ou tarde, leva a todos e todas que engrossam estas fileiras a uma enorme frustração (...) eu diria que, em primeiro lugar, não sou eu quem nega a educação, estou apenas constatando a prática educativa, historicamente, como

ela se dá. Em segundo lugar, a negação à que a educação se expõem é a melhor forma que ela tem de se afirmar. O que é que eu quero dizer com essa contradição? (...) A educação não é a chave, a alavanca, o instrumento para a transformação social. Ela não o é, precisamente porque poderia ser. E é exatamente essa contradição que explicita, que ilumina, que desvela a eficácia limitada da educação. O que quero dizer é que a educação é limitada, a educação sofre limites. (FREIRE, 2001, p. 97-98).

Neste sentido, vimos a necessidade de repensarmos a produção de conhecimentos de pessoas que encontram-se à margem da sociedade em seus vários aspectos. Paulo Freire, em 1958, já criticava “a transferência de um saber inerte, em lugar de uma convocação ao estudante para, atuando, pensar e, atuando e pensando, conhecer, incorporar, criar, produzir, o seu conhecimento”. (FREIRE, 1982).

Somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com os seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez de mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (FREIRE, 1982, p. 37).

Evandro Ghedin (2006, p. 133) afirma que “perceber a teoria e a prática como dois lados de um mesmo objeto é imprescindível para se compreender o processo de construção do conhecimento”. Assim, a produção do conhecimento deve estar pautada no suporte teórico e na reflexão intencional do professor sobre a sua própria prática.

Portanto, ao professor cabe conceber os problemas e as situações do local onde se pretende lecionar, determinar características observáveis, interpor a ordem que tentará impor e as linhas que serão efetivadas para a superação do paradigma vigente, para além da educação formal e da lógica do capital. Procedendo desse modo, podemos identificar tanto os fins a serem buscados como os meios a serem empregados.

Neste sentido, nos definimos pela linha de pesquisa “História, Filosofia e Sociologia da Educação” por nela visualizarmos a opção teórica capaz de, através das contribuições das correntes clássicas da Sociologia da Educação e das perspectivas históricas e filosóficas nela condensadas, orientar a compreensão dos fenômenos relacionados à escolaridade, à instituição escolar, das políticas educacionais e sua relação com a produção de conhecimento em meios populares e a possível mudança de paradigma.

Assim sendo, pretendemos, através desta pesquisa, oportunizar à esses alunos e professores instrumentos que os ajudem a minimizar a reprodução da estrutura social por meio da escola, a qual tem contribuído para a manutenção de diferenças e privilégios e subordinado o encaminhamento dessa população ao mercado de trabalho conforme sua condição de classe.

Ampliando essa discussão propomos uma análise sobre as dificuldades e, principalmente, as possibilidades da produção de conhecimento em meios populares que subsidiem a atuação docente neste âmbito. Focando-nos na premissa que,

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social (...) uma das questões fundamentais é a clareza em torno de a favor de quem e do quê, e portanto, contra quem e contra o quê, fazemos a educação. (FREIRE, 1982, p. 27).

Ao nos confrontarmos com todas essas contradições podemos inferir que devemos transpor preconceitos e pensar na proposição de uma teoria da escola que pretenda ao mesmo tempo ser uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação praxiológica.

Temos nos interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais).

Diante deste contexto, ainda que inicialmente, compreendemos que além dos conceitos de letramento, letramento matemático e letramento literário, podemos visualizar e demonstrar como a compreensão e a utilização do termo Formação Política pode contribuir na prática docente e no processo ensino-aprendizagem.

Esse apontamento advém de alguns pressupostos, quais sejam:

Se, como afirma Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, logo, podemos empreender que ler o mundo requer a compreensão e utilização competente dos fatores históricos, filosóficos e sociológicos que são inerentes ao ser humano e que interferem sistematicamente no futuro do indivíduo.

Se, o ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim e na relação que eu tenho com esse mundo, logo, se não compreendo o mundo que me rodeia não posso compreender a minha existência.

Se, compreendermos “ler o mundo” como inserção crítica, como esclarecimento, como iluminação ativa da realidade por meio da experiência de vida, como ação humana capaz de desafiar o mundo e suas forças, e propor uma mudança, logo, enquanto educadores, temos a grande responsabilidade de explicar à massa o funcionamento da ação que é exercida sobre ela e que a oprime.

Se, a conscientização liberta o indivíduo do encarceramento ideológico e expõe as feridas da ignorância, logo, a manutenção do *status quo* pode levar o indivíduo ao nanismo inconsciente e ao óbito intelectual, e não queremos ser responsáveis por isso.

Se, pretendemos ser radicais o bastante para contestar um modelo, logo, nos dispomos a reconhecer a realidade na qual se inserem as crianças nesse modelo, para então termos condições de modificá-lo por meio de articulação política.

Se, politizar é uma ação tipicamente humana e *conditio sine qua non* para sua sobrevivência, logo, educar também é politizar.

Se, a direção racional desse processo é política, logo, conscientizar é politizar.

Se, defendemos um permanente esforço de reflexão por parte dos indivíduos das camadas populares, logo, esta reflexão deve ser realizada de modo que os conduza à liberdade e à mudança de postura diante da realidade.

Se, a liberdade que propomos requer do indivíduo uma mudança de postura, logo, a compreensão e conscientização dos limites e das possibilidades diante do contexto devem ser discutidas, uma vez que é necessário conhecer para atuar, e, atuando e conhecendo, buscar a transformação necessária para a mudança de paradigmas.

Se, a forma (o método) para a mudança radical é a exteriorização crítica dos apontamentos da realidade concretizada em atos conscientes, logo, a conscientização teórica que permeia a prática tem de evoluir permanentemente.

Desta forma, podemos inferir que Letrado Político é o indivíduo que exerce de forma efetiva, competente e consciente sua situação enquanto cidadão de uma sociedade “democrática”, regida, regulada e multideterminada pela ideologia capitalista, que reconhece seu papel diante da produção e transmissão de conhecimento produzidos na/pela escola (reconhecida como lugar da produção de conhecimento), que tem a habilidade de interpretar, produzir e se posicionar diante dos fatores históricos, filosóficos, sociológicos e políticos que interferem direta ou indiretamente em seu cotidiano, e que, assuma postura efetiva diante da necessidade de sua inserção no mundo e na fomentação de informações e conhecimentos de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, objetivos e interlocutores específicos.

Utilizamo-nos também das considerações de Cavallo e Chartier (1998) ao lembrarmos que todos aqueles que lêem textos o fazem de maneiras diferentes, ou seja, para cada comunidade de leitores existem maneiras de ler e interpretações diferenciadas. Logo, podemos afirmar que, assim como em diferentes tempos e lugares teremos diferentes tipos de leituras e leitores, também a compreensão e a conscientização política (enquanto ato de organizar a *polis*) do cidadão têm sido negligenciadas com o intuito puro e simples de se manter o sistema administrativo capitalista.

Outro ponto a ser salientado é que reconhecemos que, se a escola é o lugar essência da produção de conhecimento, esse é o local ideal para que o estudo sobre a formação política seja colocado à prova, em especial na escola pública, por dois motivos básicos. O primeiro é que vemos na população por ela atendida a oportunidade de oferecermos um conhecimento que, salvo raras exceções e, mesmo assim com muita luta, eles não terão acesso, uma vez que não há previsão histórica nem necessidade sociológica, política e/ou filosófica para que o modelo econômico capitalista propicie voluntariamente essa benesse. E o outro ponto é evidenciado na medida que reconhecemos que a escola pública na verdade não é pública, e sim do Estado. E sendo assim, não

atende às necessidades específicas oriundas dessa população e nem tem obrigação com um outro modelo de formação ampla como a que propomos.

O que propomos é uma nova forma de enxergarmos o processo e a prática educativa, que amplie a visão e a compreensão do mundo do indivíduo, de modo que ele tenha condições de racionalmente reconhecer seu papel na sociedade e os meios para a transposição qualitativa de sua essência e existência. E neste processo inserimos seus diversos agentes: professores(as), alunos(as), família e, conseqüentemente, a sociedade.

Assim, procuraremos pensar não só os problemas existentes na educação, mas também pensar nos limites que ela sofre (inclusive em sua teoria), vendo nestes limites a oportunidade para (re)elaborar e determinar possibilidades diante do quadro.

## **A PESQUISA**

Atualmente o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente e Fundamentos da Educação (GEPEDFE) tem se voltado para questões ligadas às contribuições da formação política na práxis do educador e das crianças, especialmente as das camadas populares, tem por objetivo estabelecer discussões e propor contribuições teóricas sobre a formação e a prática pedagógica de professores na produção do conhecimento por crianças oriundas de meios populares, buscando também reconhecer em que medida as dificuldades na aprendizagem (advinda de múltiplos fatores) podem, ou não, levar esses indivíduos a criar/abandonar expectativas futuras de mudança de paradigmas. Para tanto, nossas análises se farão em dois momentos distintos, porém, intrínsecos:

No primeiro momento voltaremos nosso olhar para a especificidade do objeto de pesquisa, pois, assim como para segundo Silva (2003), entendemos que as primeiras observações têm como finalidade adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados a partir do levantamento das questões relevantes. Essas primeiras indagações orientarão o processo de coleta de informação e permitirão a formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados.

Assim, inicialmente buscaremos nos alunos dos meios populares a análise das seguintes questões:

- Confrontados com o insucesso escolar, que relação tem estes jovens com o saber?
- Que sentido tem para uma criança dos meios populares ir à escola?
- Que sentido tem para ela a relação estudo-trabalho?
- Que sentido tem para ela aprender na escola ou fora dela?
- Que ligação essa criança faz entre sua realidade e a sociedade na qual está inserida?

Na seqüência os professores serão nosso objeto de estudo, no intuito de:

- Analisar o reconhecimento desses profissionais em relação às principais linhas teóricas que analisam a produção de conhecimento em meios populares;
- Reconhecer as influências, confluências e divergências teóricas produzidas pela exclusão social e escolar, bem como os seus reflexos;
- Determinar como as dificuldades, contradições, complicações, possibilidades eventuais e limites se manifestam na prática nesse meio.
- Reconhecer se o professor se vê como condutor do processo e no papel de conscientizador político de seus alunos (as).

Já no segundo momento, e de posse desses dados, passaremos a elaborar a proposta teórica sobre **Formação Política**, o qual proporcionará ao indivíduo a compreensão e o seu uso racional diante de sua essência, existência e funções na sociedade. Com este conceito formulado pretendemos ter com mais clareza condições de responder às seguintes questões:

- Qual o papel da educação na construção de um outro mundo possível?
- Quais as contribuições do conceito de Formação Política nesse processo?
- Como construir uma educação que esteja imbuída na busca da evolução qualitativa do processo educacional, mesmo que isso signifique desencontro com a lógica do capital?
- Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias?

Temos a pretensão de que este estudo sirva como subsidio teórico para a formação inicial e/ou continuada, bem como na prática docente, uma vez que suas contribuições se remetem a uma avaliação não ingênua do posicionamento praxiológico voltado à compreensão das contradições, limites e possibilidades de se desenvolver procedimentos que possam efetivamente promover conhecimento (em sentido mais amplo da palavra) em meios populares.

### **Considerações Finais**

Diante do exposto, pretendemos, através desta pesquisa, oportunizar à esses alunos e professores instrumentos que os ajudem a minimizar a reprodução da estrutura social por meio da escola, a qual tem contribuído para a manutenção de diferenças e privilégios, e subordinado o encaminhamento dessa população ao mercado de trabalho conforme sua condição de classe.

Ampliando essa discussão propomos uma análise sobre as dificuldades e, principalmente, as possibilidades da produção de conhecimento em meios marginalizados que subsidiem a atuação docente neste âmbito. Focando-nos na premissa que,

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social (...) uma das questões fundamentais é a clareza em torno de a favor de quem e do quê, e portanto, contra quem e contra o quê, fazemos a educação. (FREIRE; GUIMARÃES, 1982, p. 27).

Para tal proposta buscamos compreender a relação entre desigualdade escolar e reprodução cultural. Analisando sobretudo até que ponto seria inevitável a reprodução e a legitimação das desigualdades sociais por meio da escola.

Ao nos confrontarmos com todas essas contradições podemos inferir que devemos transpor preconceitos e pensar na proposição de uma teoria da escola que pretenda ao mesmo tempo ser uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação praxiológica.

Temos nos interessado em compreender a ordem social de uma maneira inovadora, que escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais).

Procuraremos pensar não só os problemas existentes na educação, mas também pensar nos limites que ela sofre (inclusive em sua teoria), vendo nestes limites a oportunidade para (re)elaborar e determinar possibilidades diante do quadro.

### **Referências Bibliográficas**

SANFELICE, José Luiz. Crise! Que crise! **Nuances**, nº. 2, v. 11, out/1996. p. 17-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Ana Maria Araújo Freire (org.). São Paulo: Editora Unesp, 2001.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. (Coleção Educação e comunicação; v. 9)

BRITTO, Luiz P. Leme. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil**: questões e provocações da atualidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 30 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (orgs.) **As políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉ, Marli E.D.A. A pesquisa no cotidiano escolar. in: FAZENDA, Ivani C. A.(org.) **Metodologia da pesquisa educacional.** 2 ed. aumentada – São Paulo: Cortez, 1991.

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.<sup>a</sup>; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica. 2005. p.19-50.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOUMARD, Patrick. O lugar da etnografia nas epistemologias construtivistas. PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional. ISSN: 1516-4888, volume 1 – nº 2 - NOV./1999. URL: <http://www2.ccb/psicologia/revista/texto1v1n22.htm>. 14 de junho de 2006.

BRITTO, Luiz P. Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. – (Coleção Ideias sobre Linguagem)

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jaques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais: os pólos da prática metodológica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CONTRERAS, José. **A autonomia de Professores.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela; Ver. Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortes, 2002.

COYLE, Andrew. **Administração Penitenciária: Uma abordagem de Direitos Humanos – Manual para servidores penitenciários.** Londres – Reino Unido: International Centre for Prison Studies, 2002.

DEMO, Pedro. **Idéias Preliminares para uma Política Penitenciária.** In: Ministério da Justiça. Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, vol. 1, nº 1, 1993.

DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. **Educação em serviços penitenciários: Fundamentos de política e Diretrizes de Financiamento**. Brasília: DEPEN/Ministério da Justiça, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Matriz Curricular Nacional para Formação do Pessoal Penitenciário**. Consultores: Omar Alejandro Bravo e Rodrigo Ghiringhelli de Azevedo. Ministério da Justiça, Outubro de 2006.

DOTTI, René Ariel. **A crise do sistema penitenciário**. 2003. Disponível em [www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/.../](http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/index.php/buscalegis/.../), acessado em 10/2008.

FERRARI, Alfonso T. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982, p. 241.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade escola improdutivo**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 4 ed. – São Paulo: Cortez, 1993.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (org.). APPLE, Michael W...[et. Al.]. **Pedagogia da exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, P. 228 – 252.

\_\_\_\_\_. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Alberto A. **Apontamentos sobre a pesquisa em educação**: usos e possibilidades do grupo focal. Presidente Prudente-SP: mimeo, 2005.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 21 Jul 2008. doi: 10.1590/S1413-24782007000200002

LEITE, Yoshie U. F.; DI GIORGI, Cristiano A. G. **Saberes docente de um novo tipo de formação profissional do professor**: alguns apontamentos. Revista do Centro de Educação: UFSM. 2004. p. 135-145.

LÜDKE, Menga S. e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa Em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Ed. pedagógica e universitária. 1986.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 2 ed. – São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. in: FAZENDA, Ivani C. A.(org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 2 ed. aumentada – São Paulo: Cortez, 1991.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MS, Governo do Estado de. **Proposta curricular para a educação no sistema penitenciário de MS**. Campo Grande: SED, 2005.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola da Prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCAR, 2007.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Perez. O Pensamento Prático do professor: A Formação do professor como profissional Reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. 3 ed., Portugal: Lisboa Codex, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido, GUEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um processo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Álvaro Vieira. “O estudo particular do problema da educação de adultos”. In: **Sete lições sobre a educação de adultos**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

SHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. (trad. Roberto Cataldo Costa) Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. In: ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educ. Pesqui. , São Paulo, v. 33, n. 2, 2007 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 Dez 2007. doi: 10.1590/S1517-97022007000200007

SILVEIRA, René José. O professor e a transformação da realidade. **Nuances**, nº. 1, v. 1, set/1995. p. 12-30.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, Juan Carlos. **O Novo Pacto Educativo: Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna**. São Paulo: Ática, 1998.

THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. Cooperation among teachers: should initial teacher training anticipate practices?. **Cad. Pesqui.** , São Paulo, v. 36, n. 128, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Nov 2007. doi: 10.1590/S0100-15742006000200005