



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

**OSMAR ANTÔNIO MAGNABOSCO**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DOS DOCENTES GESTORES  
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE MATO GROSSO – IFMT – CAMPUS RONDONÓPOLIS**

**RONDONÓPOLIS  
2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU**

**OSMAR ANTÔNIO MAGNABOSCO**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DOS DOCENTES GESTORES  
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DE MATO GROSSO – IFMT – CAMPUS RONDONÓPOLIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lindalva Maria Novaes Garske.

**RONDONÓPOLIS  
2016**

Catálogo na fonte

Bibliotecária Laura Caroline Aoyama Barbosa, CRB1-2.078

M196c Magnabosco, Osmar Antônio.

Concepções de educação dos docentes gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – Campus Rondonópolis / Osmar Antônio Magnabosco. – Rondonópolis: O autor, 2016.

114 f. il.; 30 cm.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lindalva Maria Novaes Garske.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso. ICHS. Programa de Pós-graduação em Educação / Mestrado, 2016.

Inclui referência e anexos.

1. Educação. 2. Docência. 3. Formação de professores. 4. Políticas Públicas Educacionais. I. Garske, Lindalva Maria Novaes. (Orientadora). II. Título.

37.07 CDU (2.ed.)

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
Rod. Rondonópolis.- Guiratinga, Km 06 MT-270 – Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:  
Tel : (66) 3410-4035 – Email: ppgedu@ufmt.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: "CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DOS DOCENTES GESTORES DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO – IFMT – CAMPUS RONDONÓPOLIS"**

AUTOR: Mestrando Osmar Antônio Magnabosco

Dissertação defendida e aprovada em 31/03/2016.

### Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador    Doutor(a)    Lindalva Maria Novaes Garske  
Instituição:    Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno    Doutor(a)    Ademar de Lima Carvalho  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo    Doutor(a)    Nádia Cuiabano Kunze  
Instituição:    IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso

Examinador Suplente    Doutor(a)    Érika Virgílio Rodrigues da Cunha  
Instituição:    UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 31/03/2016.

*À minha esposa, Maria José, sempre lutadora e  
companheira;*

*Às princesas de minha vida, Molise e Mariele;*

*Ao meu genro, Rafael, ser humano especialíssimo;*

*Ao meu neto, Cauã, que veio colocar as nossas vidas em  
novos patamares, redimensionando todos os  
significados.*

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Lindalva Maria Novaes Garske, ser humano incomparável, por sua sabedoria revestida de simplicidade generosa, pela mansidão e paciência, pela compreensão diante de minhas dificuldades em cumprir prazos, em razão de meu trabalho, por sempre acreditar em minhas possibilidades.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela competência demonstrada em suas disciplinas e pelo compromisso explícito com a qualidade e com os resultados do Programa.

À Anabel e seus auxiliares que, nos bastidores, navegam pelos meandros burocráticos, sustentando o Programa, dispensando dedicada atenção aos participantes.

Aos meus colegas do IFMT *Campus* Rondonópolis, pelos incentivos dos corredores e das conversas informais, com palavras de crédito e apoio, com manifesto interesse revelado pelas perguntas ocasionais, constantes e espontâneas a respeito de minha caminhada acadêmica.

Especialmente, aos meus colegas gestores nesta Instituição, por sustentarem os compromissos de gestão, com espírito magnânimo, com dedicação e grande generosidade, para me permitir algum tempo de estudo e elaboração, extremamente necessários para levar a cabo os compromissos acadêmicos.

Aos membros da banca avaliadora, que se dispuseram a exercer o seu ofício, mesmo com prazo muito curto, fazendo-o detalhadamente, com compromisso, permitindo-me significativo aprendizado e, sobretudo, a sensação de valorização de todo o esforço e energia por mim dispendidos.

E, principalmente, à minha esposa e às minhas filhas, que não esmoreceram no apoio, na criação de condições de estudo e elaboração e nas decididas cobranças, para que este trabalho chegasse a termo.

## RESUMO

Educação de qualidade é um tema constante no dia a dia dos brasileiros, por sua carência proclamada por mídia, analistas, governos, profissionais de múltiplas áreas e pessoas comuns. É solução recomendada para grande parte dos problemas do país. A dificuldade que se impõe é saber de que educação se está falando, tendo em vista a diversidade de entendimentos a respeito do assunto. Esta questão afeta diretamente as instituições educacionais. Da concepção que tenham os componentes de sua comunidade: gestores, docentes, técnicos e outros, depende sua identidade e as propostas educacionais que possam oferecer para a sociedade. Aprofundar-se no entendimento dessa dinâmica numa instituição com poucos anos de funcionamento, cujos membros apresentam origem, idade, experiência de vida, formação humana e acadêmica e expectativa profissional diversas, é a razão do presente trabalho. Para isso, pretende-se identificar as concepções a respeito de educação dos docentes gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *Campus* de Rondonópolis. A origem dessa proposta se encontra nas observações do pesquisador quanto a conflitos relativos a objetivos e métodos de educação e ensino e quanto à disparidade de abordagens, por parte dos docentes, em relação a temas como dificuldades de aprendizagem, indisciplina e desmotivação, por parte dos estudantes. A partir da compreensão de que era necessário buscar a origem última para as discrepâncias observadas, tornou-se necessário entender o pensamento gerador e justificador de todas as ações. Para atingir tal intento, realizou-se investigação com abordagem qualitativa, utilizando-se, inicialmente, de pesquisa bibliográfica, para entendimento do pensamento de autores como Freire, Dewey e Severino, além da proposta educacional da Instituição, manifesta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. Em seguida, procedeu-se a análise e interpretação de narrativas dos itinerários pessoais e profissionais dos sujeitos e também das respostas que deram a questionário com perguntas abertas. Os sujeitos pesquisados desempenham a dupla função de docentes e gestores da Instituição. Os resultados evidenciaram diferenças significativas de concepção a respeito de educação e seus temas correlatos, como ensino, aprendizagem, função da escola e conhecimento, resultantes da formação acadêmica dos sujeitos, uns pertencentes a áreas técnicas e outros a áreas humanas. Os primeiros aproximam-se mais do conceito de educação bancária, de Freire, com a predominância da ideia de transmissão de conhecimentos. Atribuem à família a função de educar e à escola a de ensinar. Têm visão positiva a respeito dos caminhos trilhados pela Instituição. O segundo grupo defende uma educação transformadora, tanto do indivíduo quanto da sociedade. Para eles, formar cidadãos críticos, produtores de conhecimentos, é função da educação. Têm uma percepção crítica a respeito dos caminhos seguidos pela Instituição. Em termos de engajamento, de compromisso com os educandos, embora por caminhos diferentes, os grupos se igualam. As diferenças percebidas neste trabalho evidenciam a necessidade de debates e diálogos constantes, de promoção de atividades de caráter integrador, que privilegiem o espírito de equipe. E, sobretudo, programas de formação continuada de docentes permitirão aproximar as visões, diminuindo as disparidades existentes. É uma oportunidade educativa para uma instituição educadora. A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS, do Campus Universitário de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, na linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais.

Palavras chaves: Educação, IFMT, Docência, UFMT

## ABSTRACT

Quality education is a constant theme in the daily lives of Brazilians, by its lack proclaimed by media, analysts, governments, professionals of multiple areas and common people. It's a recommended solution for most problems of the country. The difficulty that is needed is to know about what education is being discussed, in view of the diversity of understanding about the subject. This issue affects directly the educational institutions. Deepen in the understanding of this dynamic in an institution with a few years of operation, whose members presents diversity of origin, age, life experience, human and academic background and professional expectation, is the reason of this work. For this, it intends to identify the conceptions of education of managers teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology Mato Grosso – IFMT – *Campus Rondonópolis*. The origin of this proposal is in the observations of the researcher about conflicts concerning objectives and methods of education and teaching and about the disparity of approaches, by teachers, on topics such as learning difficulties, indiscipline and lack of motivation, on the part of students. From the understanding that it was necessary to seek the ultimate source for the observed discrepancies, it has become necessary to understand the generator and the justifier thought of all actions. To achieve this purpose, research was conducted with a qualitative approach, using initially bibliographical research, to understand the thinking of authors such as Freire, Dewey and Severino, beyond the Educational Institution proposal manifested in its Institutional Development Plan - PDI. Then proceeded to the analysis and interpretation of narratives of personal and professional itineraries of the subjects and also of the answers they gave to questionnaire with open questions. The investigated subjects play the dual role of teachers and managers of the Institution. The results showed significant differences in the conception of education and its related topics, such as teaching, learning, school function and knowledge, that result from academic formation of subjects, some belonging to technical areas and other to humanities areas. The first ones are closer to the concept of banking education, of Freire, with the predominance of knowledge transmission idea. They attach to the family the function to educate and to the school the function to teach. They have a positive view about the paths taken by the Institution. The second group advocates a transformative education, both of the individual and the society. For them, to form critical citizens, producers of knowledge, is a function of education. They have a critical perception of the paths followed by the institution. In terms of engagement, commitment to the students, though in different ways, the groups are equal. The differences found in this study highlight the need for debates and ongoing dialogue, promotion of activities of integrative character that emphasize team spirit. And above all, continuing education programs for teachers will bring closer the visions, reducing disparities. It is an educational opportunity to an educating institution. This research is linked to the Program of Graduate Studies in Education, of the Institute of Human and Social Sciences, of the Rondonópolis University Campus, of the Federal University of Mato Grosso, in the line of Teacher Formation and Educational Public Policy.

Key words: Education, IFMT, Teaching, UFMT



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organograma do IFMT Campus Rondonópolis.....	75
---	----

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – Itinerários e Concepções sobre Educação .....	107
--	-----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1.1</b>	<b>Um problema que se impõe e os objetivos</b> .....	8
<b>1.2</b>	<b>Metodologia de trabalho</b> .....	9
<b>2</b>	<b>CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO: FREIRE, DEXEY E SEVERINO</b> .....	12
<b>2.1</b>	<b>Educação em Freire</b> .....	13
<b>2.2</b>	<b>Educação em Dewey</b> .....	21
<b>2.3</b>	<b>Educação em Severino</b> .....	33
2.3.1	Mediações do existir: a prática e suas dimensões.....	33
2.3.1.1	<i>Prática produtiva</i> .....	35
2.3.1.2	<i>Prática política</i> .....	36
2.3.1.3	<i>Prática simbolizadora</i> .....	38
2.3.2	Mediações do existir: educação, conhecimento e práticas históricas .....	41
2.3.2.1	<i>Educação e prática simbolizadora</i> .....	46
2.3.2.2	<i>Educação e valores</i> .....	47
2.3.2.3	<i>Educação e prática produtiva</i> .....	48
2.3.2.4	<i>Educação e prática política</i> .....	49
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO NO IFMT</b> .....	56
<b>3.1</b>	<b>Finalidades, características</b> .....	56
<b>3.2</b>	<b>Educar na vida, para a vida e para o trabalho</b> .....	58
<b>3.3</b>	<b>Ser humano e trabalho</b> .....	62
<b>3.4</b>	<b>Prática pedagógica: princípios da educação emancipadora</b> .....	66
<b>3.5</b>	<b>A realidade correspondendo aos sonhos – os currículos</b> .....	68
<b>3.6</b>	<b>A gestão como processo educacional</b> .....	71
<b>4</b>	<b>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DOS DOCENTES GESTORES DO IFMT RONDONÓPOLIS</b> .....	74
<b>4.1</b>	<b>Características dos entrevistados</b> .....	74
<b>4.2</b>	<b>Concepções relativas à educação, ensino, aprendizagem</b> .....	80
4.2.1	Docente Gestor A .....	81
4.2.2	Docente Gestor B.....	84
4.2.3	Docente Gestor C.....	86
4.2.4	Docente Gestor D .....	89
4.2.5	Docente Gestor E.....	92
4.2.6	Docente Gestor F .....	95
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	99
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	105
	<b>APÊNDICE</b> .....	107

## 1 INTRODUÇÃO

Educação é tema presente na vida de todos. É carência apontada por mídia, analistas, governos, profissionais de múltiplas áreas e pessoas comuns, que nela veem a condição para realizar sonhos de vida e o remédio para grande parte dos males do país. Dependendo dos interesses envolvidos, sejam eles políticos, ideológicos, empresariais, nacionais ou estrangeiros, individuais ou coletivos, ou quaisquer outros, aponta-se a sua indisponibilidade, nos variados níveis e instâncias em que deveria acontecer, ao mesmo tempo em que se deplora sua má qualidade onde acontece. E qualidade é um conceito de muitos significados, a depender, além dos interesses, das concepções que as pessoas tenham sobre o tema. De maneira recorrente, o desempenho dos estudantes brasileiros é comparado, desfavoravelmente, com o desempenho de alunos de outros países, a maioria com nível de desenvolvimento econômico e social maior que o Brasil, como é o caso daqueles pertencentes ao bloco dos desenvolvidos, chamado de primeiro mundo. Para a multiplicidade de causas dos problemas apontados – má gestão, pouco ou nenhum investimento, falta de estrutura material, técnica ou administrativa, políticas inadequadas, formação deficiente de professores, salários defasados, desvalorização dos educadores e consequente desmotivação e outras –, são apontadas soluções em multiplicidade semelhante ou ainda maior, ao sabor dos interesses ou como resultados de análises e debates de estudiosos, esperando-se que as autoridades tomem providências que as contemplem.

Este é um embate que acontece em nível macro, o da sociedade em geral, e, ao se analisar os discursos proferidos, em seus variados matizes, uma dúvida se torna comum: de que educação estamos falando? Qual sua amplitude, no tempo e no espaço? Quais os seus contornos, a sua natureza? Que fins persegue? Que ideias defende? Muitos significados cabem neste conceito. A variedade de interesses pressupõe uma heterogeneidade de expectativas a respeito dos resultados que se queira alcançar. A natureza dos resultados e seu dimensionamento, qualitativa ou quantitativamente falando, sob qualquer ponto de vista, condiciona também o processo, tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos. E qualidade se refere, primeiramente, às condições dos resultados, sob o ponto de vista de seu destinatário. Satisfeito ou não, todos os elementos do processo são afetados, entre eles, os atores envolvidos.

Em nível micro, as instituições de ensino reproduzem este embate, ou, ao menos, as tensões por ele geradas, já que os atores envolvidos – administração, docentes, discentes, familiares e outros membros da comunidade envolvida – trazem para dentro ou projetam nessas instituições os conceitos, dúvidas, expectativas, interesses, pontos de vista, assumidos ou não,

da sociedade à qual pertencem. E, nesse nível, também se deve reproduzir a questão levantada no nível macro: de que educação estamos falando? Subjacente a esta, outra pergunta se impõe: de que educação “queremos” falar? Como esse é o nível de operacionalização, aquele em que acontecem as ações, as respostas se tornam ainda mais prementes, porque possibilitarão definir e implementar objetivos, prioridades, investimentos, ações pedagógicas, avaliações, e afetarão todas as relações entre os atores envolvidos. É neste nível que aparecem os resultados que tornarão patente para a sociedade a personalidade da instituição e o seu caráter.

Há muitas possibilidades de respostas para as perguntas formuladas. Mas, considerando-se que uma instituição de ensino não pode ficar à mercê dos embates da sociedade e necessita definir os seus caminhos, é necessário, preliminarmente, obter respostas para outra questão, mais fundamental: o que pensam os educadores da instituição a respeito do assunto? Ou, lapidando: Quais concepções de educação têm os educadores desta instituição? Levando-se em conta que nossas concepções orientam nossas escolhas, impulsionam nossos atos, definem onde concentrar nossas energias, conhecê-las é imprescindível, para definir o projeto orientador dos rumos da escola, como diz frei Betto (2015a, 2015b, s. p.):

Há que perguntar: para que serve a educação? Para adaptar os educandos ao status quo? Para transmitir o patrimônio cultural da humanidade como se ele resultasse da ação destemida de heróis e gênios? Para formar mão de obra qualificada ao mercado de trabalho? Para adestrar indivíduos competitivos?  
(...) é indispensável que a escola tenha clareza de seu projeto político pedagógico, em torno do qual deve prevalecer o consenso de seus educadores. Sem essa perspectiva, a escola corre o risco de ficar refém da camisa de força de sua grade curricular, como mero aparelho burocrático de reprodução bancária do saber.

As questões acima se aplicam a uma instituição específica: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *Campus* de Rondonópolis, MT. Pela lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), o governo federal instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conhecidos como Institutos Federais. O texto desta lei não deixa dúvidas quanto à natureza e objetivos estabelecidos, por ela, para os mesmos: formação profissional, em todos os níveis. Ou seja, atendimento da demanda do mercado, o que pressupõe estruturar-se, adaptar-se, a partir de elementos externos e a eles responder de acordo com as suas necessidades. A questão que se impõe: é possível atender essa demanda indo além de simplesmente dar respostas específicas para a sua natureza de demanda? Por outro lado, a palavra “Educação” aparece no nome dos Institutos. Na missão de cada um está dito que oferecerão “educação pública de qualidade”. A lei lhes dá autonomia para elaboração de

currículos e determinação da vocação da unidade em cada região, de acordo com as necessidades de formação profissional locais.

O corpo docente, formado a partir da realização de concursos, em nível nacional, costuma ser heterogêneo quanto à formação, vivência e experiências humana e profissional, tanto na docência quanto fora dela, quanto às expectativas individuais e coletivas, no que tange aos mais diversos campos da atividade humana. Esse fenômeno tem um peso especial nas unidades mais novas, especificamente, como é o caso de Rondonópolis, por ainda não ter uma identidade definida e solidificada.

O *Campus* de Rondonópolis encontra-se em atividade desde 2011. Disponibiliza cursos nas áreas de Química, Secretariado, Informática, Alimentos, Redes, Administração e Ciências da Natureza, nas modalidades de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Cursos Técnicos Subsequentes, PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – e cursos de nível superior. Seu corpo discente é formado por alunos adolescentes, que frequentam os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, e são maioria; por jovens, que, enquanto mantêm um emprego para sobrevivência, buscam a definição de um caminho profissional; por adultos, que, em algum momento de sua vida, por qualquer razão, tiveram que abandonar os estudos e, agora, com formação defasada, procuram capacitação para uma entrada tardia no mercado de trabalho, ou para um retorno; e por aqueles, jovens ou adultos, já estabilizados em seus empregos, que almejam melhores chances de permanência e ascensão, através de melhor qualificação profissional.

É uma instituição que conta com um corpo de servidores ainda em formação, em termos quantitativos, com 52 docentes e 46 técnicos administrativos. Está também em processo de construção de uma cultura organizacional própria, de definição de sua identidade, de consolidação de uma unidade educacional e de afirmação de sua vocação regional, o que significa definir a natureza dos serviços educacionais que prestará à comunidade, a partir das necessidades e demandas da mesma. Ao mesmo tempo, é influenciada pelas virtudes (serviço público gratuito, disponibilizado para a população em geral, especialmente os mais necessitados, com recursos disponíveis, boa estrutura, corpo de servidores qualificado, relativa autonomia...) e sofre os dilemas, incongruências e jogos de poder originários do serviço público ao qual pertence e da dependente ligação umbilical que mantém com a Reitoria, que coordena todos os Institutos do Mato Grosso. E está incluída em uma sociedade que tem sobre ela expectativas que podem ir ao encontro, ou não, das expectativas e projetos de seus integrantes.

## 1.1 Um problema que se impõe e os objetivos

O contexto acima descrito caracteriza este *Campus*, do qual o pesquisador é, atualmente, Diretor Geral. Docente, temporariamente afastado da docência, devido ao cargo, servidor da Instituição desde seu início, o mesmo conviveu, durante esse tempo, com conflitos relativos a objetivos e métodos de educação e ensino, com reflexos sobre a comunidade discente. A estes se somaram desencontrados entendimentos e abordagens, por parte dos docentes, em relação a temas como dificuldades de aprendizagem, indisciplina e desmotivação, quando manifestadas pelos estudantes. Como superar estas discrepâncias, sem padronizá-las, mantendo alguma unidade dentro de uma diversidade de entendimentos? Além de percebê-las e entendê-las como fenômeno, tornou-se necessário buscar e entender sua gênese, a origem última, o pensamento gerador e justificador de todas as ações. Daí a razão deste trabalho buscar as concepções a respeito de educação que têm os docentes do IFMT, do *Campus* de Rondonópolis. É a Instituição onde a problemática foi percebida e vivida e onde o pesquisador exerce suas atividades. A escolha dos docentes se deu porque os mesmos desempenham as funções ligadas diretamente às atividades fins da escola, estando, portanto, diretamente envolvidos na questão, com significativa influência tanto na gênese quanto na possibilidade de encaminhamento e solução dos problemas. Devido à necessidade de limitar a quantidade de sujeitos pesquisados, optou-se por compor a amostra com um grupo de docentes que, além da atividade de docência, ocupa cargos de gestão. Nesta posição, os mesmos têm maiores possibilidades de influência na definição da personalidade, do caráter e dos destinos da Instituição.

Concepção é aqui tratada em seu sentido de compreensão, percepção, entendimento, que leva as pessoas a elaborar conceitos a respeito de um assunto. É resultado de processo que envolve experiência de vida, valores, estudo, relacionamentos, reflexões, pensamentos etc., forjados, dimensionados e redimensionados no embate com a realidade de cada um, resultando numa visão de mundo, das pessoas, dos acontecimentos, que interfere em todos os aspectos da relação da pessoa com o tema. Outros, principalmente os educandos, sofrem as consequências deste processo. Não se trata, portanto, de uma compreensão superficial, momentânea, irrefletida, e sim daquela que se aprofunda em busca da essência de um tema e faz com que as pessoas emitam juízos e explicações, elaborem teorias próprias a respeito do mesmo e justifiquem atos e atitudes. Não se procura saber se as pessoas conhecem ou se identificam com esta ou aquela teoria dos pensadores de renome. A busca de respostas para a questão colocada se justifica pelo fato de que essas concepções, sejam elas mais ou menos conscientes, fundamentam convicções, orientam e determinam os discursos, as escolhas, as ações e atitudes

das pessoas. Esses efeitos têm enorme influência na determinação da identidade, imagem e personalidade da Instituição, nos relacionamentos que se estabelecem entre todos os membros da comunidade interna, na condução dos trabalhos e tratamento de problemas, na definição dos processos e objetivos em qualquer nível, nas avaliações dos resultados, na forma de considerar e tratar a comunidade externa, nas influências que se quer projetar sobre a sociedade.

Então, o problema ficou assim definido: quais concepções a respeito de educação têm os docentes gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *Campus* de Rondonópolis? Essa definição facilitou estabelecer o objetivo geral: identificar as concepções a respeito de educação dos docentes gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *Campus* de Rondonópolis. Como objetivos específicos, o estudo pretende:

1. Identificar, nos dados do histórico de vida pessoal e profissional dos docentes gestores, elementos (experiências, valores, crenças etc.) que permitam conhecer e entender seu atual modo de pensar a respeito da educação;
2. Identificar, nos relatos e opiniões dos docentes gestores, elementos (valores, crenças, pontos de vista, avaliações etc.) que permitam conhecer e entender seu atual modo de pensar a respeito da educação.

## **1.2 Metodologia de trabalho**

Este trabalho é uma pesquisa com características de abordagem qualitativa. Ele busca apreender o entendimento explícito e velado presente no discurso de sujeitos escolhidos para se manifestarem a respeito das suas concepções de educação, à luz da literatura especializada. Inicialmente, no segundo capítulo, para embasamento das análises, e com o objetivo de se ter um referencial teórico a respeito do tema educação, que possibilitasse comparações com o entendimento dos sujeitos, foi realizado um estudo bibliográfico em obras de alguns autores, reconhecidos estudiosos, com o objetivo de entender seus pensamentos a respeito da educação e respectivos temas correlatos. Neste estudo, o pesquisador efetuou leituras, seguidas de análise e reflexão para entendimento do pensamento de cada autor estudado. A seguir, à medida que expôs o pensamento do teórico escolhido, foi expondo também suas próprias considerações, com o intuito de manifestar sua compreensão e estabelecer as ligações necessárias que dessem coerência ao tema.

No terceiro capítulo, um outro estudo bibliográfico foi realizado, tomando como base o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, da Instituição a que pertencem os sujeitos da



pesquisa. Este documento, relativo aos anos de 2014 a 2018, explicita como a organização se vê, qual a sua visão de sociedade, de ser humano, de educação, quais caminhos em termos educativos pretende seguir e qual o seu papel dentro da sociedade como formadora de cidadãos e profissionais. Buscar essa compreensão foi importante para se entender em que pontos o pensar sobre educação da Instituição como um todo se cruza ou se coaduna com a compreensão que têm sobre o tema os sujeitos da pesquisa, membros da mesma Instituição.

Por fim, a intenção da última parte do trabalho, expressa no quarto capítulo, foi a de prospectar o pensamento dos sujeitos e analisá-lo, tendo como pano de fundo os autores já estudados e as concepções e intenções manifestas no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT. O primeiro passo foi definir quem seriam os pesquisados. A unidade de Rondonópolis tem pouco tempo de vida e um corpo de servidores em fase de constituição, com uma diversidade de culturas, formações e visões a respeito da vida, do trabalho, da educação e de outros temas. Essa diversidade sempre se constitui numa preciosa riqueza que, com o tempo e bem administrada, permite à Instituição agir organicamente e conseguir sinergia. No presente caso, o pouco tempo de vida da escola ainda não permitira o amadurecimento suficiente para conseguir tal escopo. As divergências ocorridas no enfrentamento de temas do dia a dia escolar, como administração da disciplina, insucessos na aprendizagem, metodologias de trabalhos com os alunos, liberdade versus limites e outros, motivaram a busca da compreensão das causas do fenômeno, de forma a permitir um melhor encaminhamento de soluções. Decidiu-se então por investigar as concepções de educação dos docentes, grupo diretamente ligado ao problema e responsável direto pela atividade fim da Instituição. Apresentou-se a dificuldade de definir o critério de escolha de uma amostragem que representasse a totalidade dos mesmos. Uma circunstância acabou definindo e impondo o critério. Alguns deles fazem parte do grupo responsável pela gestão da escola. Considerou-se, então, que era o grupo ideal, pelo fato de, em suas funções, poderem exercer influência maior sobre os destinos da Instituição. Nove servidores docentes ocupam, atualmente, essas funções, em três níveis organizacionais: chefe de departamento, coordenador geral (pedagógico) e coordenador de cursos. Na época da pesquisa, uma das coordenações, do curso de Redes, na área de Informática, não estava em atividade, por haver encerrado suas turmas e estar aguardando o término de processos burocráticos. Além dela, a coordenação de Licenciatura em Ciências da Natureza, de nível superior, ainda não estava definida, pois o curso estava em processo de autorização para funcionar.

Passou-se então à fase seguinte: os outros sete docentes em cargo de gestão foram convidados a participar deste trabalho. Um chefe de departamento, quatro coordenadores de

curso e o coordenador pedagógico responderam positivamente. Um texto orientador (Apêndice A) foi enviado a cada um, por e-mail, solicitando que escrevesse uma narrativa com seu histórico de vida pessoal, educacional e profissional, destacando as razões por ter escolhido seguir carreira na área de educação/ensino. Junto aos itens orientadores para essa narrativa, constaram do texto, também, questões para que, de forma indutiva, provocassem nos sujeitos comentários, exposições etc., que explicitassem seus pensamentos sobre aspectos relacionados ao tema educação. Os docentes enviaram suas narrativas e respostas também via e-mail no segundo semestre de 2015. O material coletado serviu de base para análise a respeito da compreensão desses docentes sobre a educação e seus conceitos correlatos, como ensino, educação escolar, aprendizagem, conhecimento e outros. A perspectiva que tal estudo oferece é a de fornecer subsídios para reflexão e avaliação da missão do Instituto e para a compreensão a respeito de como pensa a comunidade de docentes em relação à educação e em relação ao que faz o Instituto a esse respeito. O estudo também fornecerá subsídios que servirão de ponto de partida para a definição de linhas de ação que permitam aprofundar o diálogo e aproximação entre os diversos segmentos da comunidade escolar na busca do atendimento dos objetivos da Instituição.

## 2 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO: FREIRE, DEWEY E SEVERINO

Três autores serviram de base para o presente estudo: Paulo Freire, John Dewey e Antônio Joaquim Severino. Embora teoricamente diversos entre si, os aspectos aqui trazidos da parte de cada um buscam projetar uma luz para a compreensão e abordagem das realidades diversas de uma escola como o Instituto em questão.

Paulo Freire é o autor cuja fala é plena dos temas da leitura do mundo e da criticidade. Ele traz, para docentes e alunos, subsídios para o desenvolvimento da capacidade de leitura da sua e das diversas realidades. A criticidade é necessária para o desenvolvimento de uma consciência das condições de poder, ou falta dele, de autonomia, ou falta dela, diante das realidades circundantes. É a primeira condição para a libertação, para transformações que se queira ou se deva operar. Suas considerações a respeito da educação bancária e da educação libertadora, envolvendo as relações de opressão presentes na sociedade, são instrumentos que facilitam aos educadores a compreensão e o tratamento da realidade desafiadora dos problemas sociais e de aprendizagem que enfrentam em seu trabalho. Esses conceitos permitem também uma leitura de fenômenos com viés autoritário e desumanizante, que ainda acontecem nos ambientes sociais e educacionais, e oferecem alternativas para uma educação democrática e democratizante, humana e humanizante. Freire permite possibilidades de entendimento e abordagem das múltiplas realidades sociais enfrentadas pelo IFMT como um todo e do *Campus* de Rondonópolis, em específico, no sentido de gerar condições para uma educação humanizadora, que leve à autonomia e à emancipação das pessoas.

Dewey, trazido por Anísio Teixeira, trata do processo de reconstrução e reorganização da experiência, de seus efeitos sobre a compreensão da realidade, da apreensão e produção de conhecimentos, que permitem paralelos com a reflexão sobre a prática, ou práxis, de Freire, e com as dimensões do existir, analisadas por Severino. Possibilitam, também, leituras menos simplistas da realidade e de sua dinâmica, além de permitir vislumbrar caminhos alternativos para superar métodos e rotinas muitas vezes desestimuladores dos ambientes educacionais. Este autor é defensor da democracia, inclusive em sala de aula, da valorização da capacidade de pensar dos alunos, da preparação para o questionamento da realidade, para a problematização e do pensamento voltado para a prática.

Severino, por sua vez, comparece com suas reflexões filosóficas e com as reflexões sobre a tridimensionalidade mediadora da existência humana, pelas práticas produtiva, política e simbolizadora. Ao defender que a substância do existir é a prática e que a existência humana só se realiza através de ações concretas, permite estabelecer vinculações com o pensamento

tanto de Freire quanto de Dewey, nas suas compreensões sobre o agir humano, sobre a experiência, sobre a historicidade humana, que se faz à medida que se processa a existência de maneira operosa, refletida, gerando superação. Os três trazem elementos de reflexão a respeito de um tema aparentemente banal no dia a dia de educadores e educandos, que é a relação da teoria com a prática, elevando-o à categoria de essencial, para a compreensão do viver e da geração de conhecimentos. A tridimensionalidade do existir, de Severino, com suas práticas produtiva, social ou política, e simbólica, permitem estabelecer paralelos com o IFMT, uma escola de formação profissional, mas que se propõe a uma educação não apenas técnica, instrumentalizada, mas também a uma compreensão do mundo do trabalho, a uma formação para a cidadania.

Dos três autores, Freire e Severino oferecem mais subsídios para o presente estudo, visto que suas considerações levam em conta um contexto maior. Freire estabelece como lócus da educação a sociedade como um todo, passível de influenciar, ser modelo e ser transformada pela compreensão e ação de educador e educandos. E Severino parte da compreensão da vida como um todo, para nela contextualizar o ser humano e suas relações com o mundo, com as pessoas e com os significados que atribui a tudo que faz parte da vida.

## **2.1 Educação em Freire**

Libâneo (1998) coloca Freire como vinculado à concepção histórico-social da educação, fundamentada na tradição marxista. Segundo a mesma, a educação é produto do desenvolvimento social e é determinada pelas relações sociais. Quando prática educativa e prática social global estão vinculadas revelam a subordinação da educação “a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais” (1998, p. 71). Assim, a educação se torna representativa dos interesses dominantes e transmissora da ideologia desses interesses. Entender as relações sociais, as formas econômicas, os interesses sociais em jogo e sua dinâmica, é condição para entender o papel da educação.

Se a organização social for vista como resultado das ações humanas, a educação estará sempre sujeita a transformações. A prática educativa não pode ser meramente adaptada ao modelo social vigente, pois estará sujeita às contradições e gerará contradições.

Paulo Freire aprofunda a concepção histórico-social da educação, levando-a ao requinte das práticas mais elementares, como experiência especificamente humana de intervenção no mundo. O educador é um ser aberto para o mundo, sempre numa relação dialógica, não autoritária:

Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo [...] não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (1996, p. 90).

A explicitação da concepção histórico-social reserva ao educador um papel complexo, que o humaniza e o transforma num “ser com os outros”, a caminhar a mesma caminhada que o educando, ao mesmo tempo em que exige dele, educador, todo o seu talento e sua generosidade. Ele sabe-se transformador e resultado de transformação. Lidar com uma proposta de educação problematizadora, como a de Freire, com visão histórico-social e, ao mesmo tempo, ser demandado por uma exigência de formação de “mão de obra” para o mercado, torna-se um grande desafio para o educador, que exigirá dele uma tomada de consciência absolutamente lúcida de suas ações.

O conceito de educação, em Freire, está, portanto, vinculado à sua percepção dos fenômenos relativos às relações e mecanismos de opressão que ocorrem na sociedade. Na busca de entendimento das causas e efeitos desses fenômenos, ele projeta luz sobre as condições de complementaridade, de dependência desumanizadora, existentes entre oprimido e opressor, ambos envolvidos numa trama que se alimenta da própria relação, em que a opressão é legitimada pelo oprimido, devido a sua inconsciência a respeito da situação em que vive. Este oprimido somente se libertará quando, a partir de uma consciência crítica, tirar o opressor que habita dentro de si e perder o medo da liberdade, e quando se reconhecer como ser inconcluso em busca de humanização. Para Freire (1987), na relação opressor-oprimido, ambos se desumanizam. Libertação não significa inversão de papéis, mas superação desta relação, com a eliminação das nuances que a legitimam. É o que ele denomina de prática pedagógica humanizadora.

Neste contexto, ele desenvolve seu pensamento sobre a educação vigente e a caracteriza pela concepção bancária que ele elabora, trabalhando com a dualidade educador-educandos. Essa que ele chama de concepção bancária de educação como instrumento de opressão tem, no pensar, falar e agir de seus agentes, as características da relação opressor-oprimidos, em que há um lado de protagonismo, de ação, de autoria, e outro lado passivo, objeto da ação do primeiro. As manifestações desta concepção são conhecidas, por serem tradicionais e fazerem parte das experiências da maioria das pessoas, que as vivenciaram em casa, nas escolas e outras instituições. De tão presentes, são consideradas naturais, propagando-se por imitação. Esta é a escola de formação de muitos professores que comandam salas de aula pelo país, apoiados em alguma qualidade pessoal e no gosto pela atividade, aliados ao que viram e aprenderam como

alunos. Intuitivamente, muitos extrapolam os resultados esperados da precariedade de sua formação e superam, inclusive, o modelo inculcado em suas mentes desde a fase de alunos. Outros não fazem isso e continuam a reproduzir o modelo.

Diz Freire (1987, p. 65):

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*.

Narração supõe narrador, alguém que diz, escolhe o que diz, a forma como diz, quando diz, o quanto diz, de um lado; de outro, alguém escuta, sem essas escolhas, numa relação de dependência. Quem narra parte do pressuposto da importância da narrativa para o ouvinte. Quem escuta o faz a partir de uma convicção, não consciente, de que a narrativa é boa para sua vida.

A narração pode não ter nada a ver com a vida de quem escuta. Frequentemente, o discurso emitido, e aceito, é o de que “um dia isto vai lhe ser útil”, fortalecendo a ideia de “transmissão de conhecimento”. O professor-narrador, dono do conhecimento, estabelece ações para passá-lo, na forma de conteúdos, aos alunos que, passivamente, a ele entregam a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Os poucos questionamentos surgem na forma de reações por excesso de conteúdo, dificuldade de entendimento ou condução inadequada do processo narrativo. Uma expressão comum, característica desta situação, poderá ser: “Sabe muito, mas não sabe transmitir”. O “saber muito” pode definir o bom professor, porque terá muito o que passar. A dependência pode ser, inclusive, da presença física. A ausência, mesmo temporária, compromete a disciplina e o rendimento. A esse respeito, Freire (1987, p. 66) é claro:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

A memória torna-se importante. É elemento essencial no processo. O educador é o depositante e os educandos, os depositários. As provas possibilitam conferir se os conteúdos ainda estão bem guardados. Torna-se natural, diante de insucessos, a queixa de estudantes de que não têm boa memória, o que, muitas vezes, é usado pelos pais como desculpa para explicar alguma dificuldade dos filhos.

Ao final de um período letivo, é comum o professor, angustiado, “correr com a matéria”, ou negociar mais aulas porque “precisamos avançar, estamos atrasados no conteúdo!”, “precisamos cumprir o conteúdo!”. A aspiração de “nivelar a turma” pode revelar dificuldades de lidar com diferenças. Alunos com baixo desempenho, ainda não nivelados, são assunto para coordenadores ou conselhos de classe, chamados a resolver o problema, que não está no professor, nem em qualquer dificuldade nas suas relações com os discentes, mas se encontra nos próprios, alcunhados muitas vezes de “problemáticos”.

Ao mencionar essa dinâmica de depósito, Freire (1987) conclui que educador e educandos se transformam, também, em arquivos, pela imutabilidade estabelecida neste tipo de relacionamento, onde a criatividade está ausente. Não há ação-reflexão, a práxis. Melhorar o ensino pode significar melhores bibliotecas, horários adequados, disponibilidade e diversidade de materiais, tecnologias etc., menos alteração na relação de dependência.

As posições serão sempre fixas. O educador, concessionário do saber, tem o domínio, o controle sobre o educando, dono da ignorância a ser extirpada. A ignorância dos outros justifica a existência do educador. Os controles são os seus instrumentos. A indisciplina, a ausência da “ordem”, cria dificuldades. A nota regula comportamentos, premia, castiga. Também se torna mercadoria, negociada nos detalhes. Estratégias precisam ser criadas: alunos ocupados, carteiras em fila, grupos separados, a “turma do fundo” bem vigiada. Como reação, os alunos caricaturam o professor, em comentários e brincadeiras. Relatam como sucesso quando conseguem burlar a sua vigilância. Um jogo de poder se estabelece. As rebeldias podem significar desejo de superação dessa relação de dominação, desejo que se desvanece em troca da acomodação no conceito de “bom aluno”.

Para o educador pernambucano (FREIRE, 1987), a relação educador-educandos reflete, nesta concepção, a relação opressor-oprimidos da sociedade, que se alimenta de suas próprias contradições e se reproduz. O saber, do qual o aluno é o receptáculo, não é o da “experiência feita”, mas o da experiência narrada ou transmitida. Isso gera a acomodação, a adaptação ao mundo, em detrimento de uma consciência crítica, transformadora. Interessa aos opressores. Os que se ajustam serão possíveis “bons funcionários”, “bons cidadãos”, respeitadores da ordem estabelecida. Quem tem consciência crítica, transformadora, gera incômodos para o status quo. Não são vistos com bons olhos.

A partir dessa reflexão e explicitação que esse autor faz, pode-se perceber que as exteriorizações dessa concepção, onde ela é predominante, vão além da sala de aula. Elas fluem também por toda a instituição e se revelam na forma como a mesma se organiza, como é gerida; nas características das normas, inquestionáveis; na manipulação das representações discentes;

no controle e disciplina de lideranças e grêmios. A mensagem subjacente é a de que “nós sabemos o que é bom para vocês!”. Freire, aqui, agudiza os efeitos deste fenômeno:

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (1987, p. 72).

Humanizar, para o educador pernambucano, é o objetivo de toda educação. Ela deve, necessariamente, humanizar. E é pela humanização que passa a superação das dicotomias opressor-oprimido e educador-educandos. Na “modalidade” bancária isso não ocorre, devido à concepção de ser humano que a sustenta:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma, por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com outros, na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-lo mais e mais humano (FREIRE, 1987, p. 74).

Para ele, o homem é um ser inconcluso, que busca desenvolver o seu potencial. Quando não consegue, frustra-se. E sofre. A concepção bancária é desumanizadora, enquanto mantém as pessoas ajustadas, passivas, apenas presentes no mundo, sem, no entanto, exercerem suas faculdades e possibilidades de intervenção e transformação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma *coisa* que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 77).

Portanto, para ele, a educação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’, a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; [...]. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 77). A educação que ele chama de problematizadora, ao contrário da bancária, vale-se da intencionalidade, da consciência de si. Educar é um ato cognoscente. “(...) o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro” (FREIRE, 1987, p. 78). O objeto a ser conhecido, estudado, o conteúdo, não é finalidade, mas mediação dos sujeitos que



buscam o conhecimento, educador e educando. Assim, se supera a relação de dependência. Sem essa superação, “não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (1987, p. 78).

A concepção bancária serve à dominação, a problematizadora, à libertação, enquanto privilegia a dialogicidade, o diálogo de sujeitos. Há uma mudança das narrativas verticais para um diálogo horizontal. A verticalidade parte da diferença, não aquela que complementa, mas a que separa. Ela revela disparidade de relações, supremacia e dependência. Tende a ser unidirecional, porque baseada na univocidade, no monólogo. A horizontalidade pressupõe mesmo ponto de partida, igualdade de condições, preservando as diferenças que complementam, que enriquecem os resultados. E viabilizando o diálogo. É sempre bi ou pluridirecional. Os conteúdos, as experiências, as vivências, os saberes, as percepções, as concepções, mediatizam, possibilitam a troca, as contribuições, o conhecimento, a humanização. Através deles (dia), a palavra, os significados (logo) fluem. Freire explica assim essa bi ou pluridirecionalidade (1987, p. 78-79):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...] Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.

O mundo, o objeto do conhecimento, não é um fim em si, mas é mediatizador. Sobre ele, e a respeito dele, os sujeitos constroem os conhecimentos, sem relação de dominação. Prevalece a criatividade, a inventividade. Preparando-se ou dialogando com o educando, o educador está em processo de criação do conhecimento, não de propriedade. Os educandos são investigadores críticos, em diálogo com o educador, também crítico, também investigador. Há complementaridade. O educador é problematizador. No diálogo, promove a reflexão, a criação, não a narração. Dessa relação dialógica, ninguém sai impune, pois, enquanto criam e geram conhecimentos, também estão em processo de transformação, renovando sua humanidade e, como consequência, recolocando-se no mundo sob novas perspectivas, com novas percepções, outros conceitos, outras visões.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade (FREIRE, 1987, p. 80).

A problematização gera desafios. E promove uma visão total da realidade, não apenas recortes concedidos, o que resulta numa compreensão crítica, não mais alienada, porque gerada em processo participativo, que gera compromisso, engajamento, uma nova relação com o mundo, não mais parcial. Consciência e mundo se fazem ao mesmo tempo.

A concepção problematizadora leva em conta o caráter histórico e a historicidade dos homens, seres inacabados, em processo de devenir, fazendo-se, junto com a realidade, também inacabada. Por isso são históricos e também porque têm a consciência de seu inacabamento, de sua inconclusão, o que os leva a uma necessidade de mudança constante, na busca pelo acabamento. É a sua identidade. “Para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 1987, p. 84). A mudança necessita da práxis – ação e reflexão, reflexão e ação. Por isso, não condiz com o presente “bem comportado”, fixo, determinado, nem com a ideia de um futuro pré-determinado. É dinâmica, no fazer e no pensar.

As raízes da educação estão na inconclusão dos homens e na consciência dessa inconclusão, nesse “construir” e “construir-se”, como seres em “projeto”, “construindo-se” em sua relação com o mundo inacabado, que, dessa forma, também se constrói. É o seu desafio, que os leva a se mover, a partir da consciência desse processo e da consciência de estar e como estar no processo. Cria-se a necessidade de “inter-venire”. A consciência elimina a ingenuidade fatalista. E assume a situação como o problema a propor desafios, alimentando o ímpeto de transformação e a condição de sujeitos.

Seria, realmente, uma violência, como de fato é, que os homens, seres históricos e necessariamente inseridos num movimento de busca, com outros homens, não fossem o sujeito de seu próprio movimento.

Por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura como situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (FREIRE, 1987, p. 85).

A educação bancária tolhe o movimento de “ser mais”, definidor da humanização. O educador, “ingenuamente”, compactua com essa violência. E reproduz o sistema.

A vocação do homem implica nessa humanização que, por seu caráter histórico, se dá no lidar com o mundo e, também, em comunhão, “na solidariedade dos existires” (FREIRE, 1987, p. 86). Por isso, a educação deve acontecer na solidariedade educador-educandos e não no seu antagonismo. Enquanto houver dominação, não haverá emancipação, muito menos comunhão, pela ausência de sujeitos. Em decorrência, não haverá consciência, o perceber e perceber-se, em comum, nas relações mútuas. Consciência não nasce na verticalidade Ninguém “conscientiza” alguém. A consciência se dá no perceber-se, na reflexão. É ato de sujeitos,

tornando-se sujeitos.

A comunhão, realizada por sujeitos, supõe diálogo, que não é apenas conversa.

Diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados. Isso quer dizer que quando o praticamos a palavra liga em vez de separar. Reúne em vez de dividir. Assim, o Diálogo não é um instrumento que busca levar as pessoas a defender e manter suas posições, como acontece na discussão e no debate. Ao contrário, sua prática está voltada para estabelecer e fortalecer vínculos e ligações, e a formação de redes; para identificar, explicitar e compreender os pressupostos que dificultam a percepção das relações (ESCOLA DE DIÁLOGO DE SÃO PAULO, s. a., s. p.).

Diálogo é fenômeno humano, transformador, que não prescinde da ação ou da reflexão. É práxis. Ouvir é essencial. “É um processo ativo, em que aquele que ouve participa da qualidade da fala que está sendo construída” (ESCOLA DE DIÁLOGO DE SÃO PAULO, s. a., s. p.).

Para Freire, “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa. (...) Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*” (1987, p. 92). Ação e reflexão se realimentam, num círculo virtuoso. Neste processo, os homens se fazem, transformam o mundo. Este pronunciar é direito de todos. Por isso, em comunhão. Se não, torna-se desumanizante. Conquistar, ou reconquistar, o direito à palavra, é lutar pela humanização, pelo exercício e pelo significado do ser homem. Se educar é humanizar e humanizar-se, na mútua relação educador-educando, e se esse humanizar pressupõe a pronúncia do mundo, que se dá pelo diálogo, então negar a palavra, suprimir-lhe a possibilidade de vir a ser, é ato prepotente. É relação opressor-oprimido, desumanizante.

O diálogo é fundamentalmente existencial, não apenas troca de ideias, ou guerra de palavras, em que predomina a tentativa do domínio. Não é sedução, conquista do outro. É ato de criação e recriação, de conquista do mundo. Exige amor, atenção ao outro, por inteiro. Exige reciprocidade. É condição para a humanização, que só pode acontecer por atos de amor, promotores de libertação, criadores de sujeitos, e não por atos de dominação, de “alguém sujeito” sobre “alguém objeto”.

O diálogo pressupõe humildade, no reconhecimento das capacidades, potencialidades e características do outro, sem a arrogância da relação superior-inferior, onde há o medo da igualdade. Pressupõe acreditar incondicionalmente no ser humano, sem dele desistir, mesmo quando a alienação se faz presente. Não é fé cega, ingênua. É fé parceira da consciência e da criticidade, que acredita nas capacidades de transformação do ser humano, em suas potencialidades de ação no mundo. Sem ela, resta a manipulação. Esse acreditar gera

reciprocidade, alimentando um círculo virtuoso.

O diálogo também pressupõe a esperança que, alimentada pelo desejo de ser mais, investe as energias necessárias para que a humanização aconteça. Não é simples espera. É investimento de esforço, é ação. O desespero é a recusa da transformação.

Finalmente, predispor-se ao diálogo, com todas as suas implicações, é uma postura de vida. Essa disposição brota de um modo de ver o mundo, de um pensar verdadeiro, um pensar crítico, que não aceita a dicotomia homem-mundo. Brota de uma identidade de ser humano, de estar no mundo, sendo, com os outros, criando e recriando o mundo.

## **2.2 Educação em Dewey**

O conceito de educação, em Dewey, está intimamente vinculado ao conceito de experiência, conceito este aplicável, de maneira bem ampla, tanto ao universo físico, quanto ao universo biológico, com especial destaque para o plano humano. Todos os elementos do universo se relacionam uns com os outros, de maneira muito diversa, gerando constantes transformações, fazendo com que tudo tenha uma característica de precariedade, de instabilidade. A ação de um corpo, ou elemento, sobre outro, provoca reação contrária. Há uma modificação recíproca. Esta modificação é chamada de experiência e acontece com características próprias no mundo físico, com outras no plano dos organismos vivos e com outras ainda mais específicas no plano humano. No primeiro, não há uma busca de adaptação no sentido de conservação das próprias características. No segundo, já se manifestam fenômenos como preferências, seleção e adaptação dos elementos, que procuram manter-se como organismos originais, embora adaptados. Já no terceiro, embora esteja vinculado ao segundo, por ser organismo vivo, ainda se sobressaem aspectos como reflexão, conhecimento e reconstrução da experiência. As ações e reações, as interações entre os elementos, fazem parte da natureza, não são estranhos a ela. Há o elemento da ação, o agente, e há a situação de encontro que se cria. Tanto o agente quanto a situação se modificam. “Entendendo, porém, experiência como um modo de existência da natureza, vemos que ela é tão real quanto tudo que é real. Poderíamos defini-la como a relação que se processa entre dois elementos do cosmos, alterando-lhes, até certo ponto, a realidade” (TEIXEIRA, 1978, p. 14).

Atendo-nos ao plano humano, a reflexão e o conhecimento podem trazer este mesmo resultado de modificação. Conhecer algo provoca modificação em quem conhece e no objeto desse conhecimento, já que se alteraram as relações entre os dois. A realidade existente antes do conhecimento não é a mesma depois do mesmo. Após cada experiência, o objeto conhecido

passa a ter outra significação para o agente conhecedor e este já não é mais o mesmo após o evento. As duas existências se modificam porque as relações se modificaram.

São três os tipos fundamentais de experiência. O primeiro tipo se refere às experiências que os seres humanos têm, mas não chegam a conhecer seu objeto e, às vezes, nem sabem que as têm. São fenômenos da natureza, como a fome, sede, dor etc., que se manifestam nas crianças recém-nascidas. O segundo tipo se refere àquelas “experiências que, sendo *refletidas*, chegam ao *conhecimento*, à *apresentação consciente*. Por elas, a natureza ascende a um novo nível, a que a leva o aparecimento da inteligência: ganha processos de análise, indagação de sua própria realidade, escolhe meios, seleciona fatores, refaz-se a si mesma” (TEIXEIRA, 1978, p. 15). Um terceiro tipo

é o desses vagos anseios do homem por qualquer coisa que ele não sabe o que seja, mas que pressente e adivinha. Objetivamente, essas intimações incertas da realidade ao seu espírito parecem provir, ou de falhas nas suas experiências, ou da existência de alguma coisa que aflora, mas está para além de sua experiência (TEIXEIRA, 1978, p. 15).

Essa condição retrata as limitações do ser humano, que se tornam mais prementes com o passar do tempo, à medida que aumenta sua consciência de ser finito em contraste com seus desejos de infinitude:

Quanto mais é o homem experimentado, mais aguda se lhe torna a consciência dessas falhas, e das contradições e dificuldades de uma completa inteligência do universo. É isso que dá ao homem a divina inquietação, que o faz permanentemente insatisfeito, e permanentemente empenhado na constante revisão de sua obra (TEIXEIRA, 1978, p.15).

As experiências do segundo e terceiro grupos constituem o que se chama de experiência humana, já que, acumuladas pelos tempos, foram tornadas comuns entre os homens pela linguagem e comunicação. Elas são a base para novas experiências atuais, são patrimônio da humanidade, das quais a mesma não pode prescindir, sob pena de voltar ao primitivismo pré-humano.

Agente e situação são os dois elementos da experiência, que se influenciam mutuamente, através de ação e reação, também mútuas. Após esse processo, nova situação está criada e o agente será novo, porque modificado, criando, então, condição para nova experiência. Se essa experiência for apenas orgânica, sem que aconteça a percepção das modificações, tanto na primeira quanto na segunda fase, não haverá significado algum para a vida humana. A falta

da percepção não dá condição para que a reflexão consciente se manifeste, por ausência de elementos da realidade. Não havendo esses elementos, não há a apreensão da realidade, muito menos a possibilidade de novas transformações conscientemente elaboradas e conduzidas. A percepção, a análise, a pesquisa, alimentam a reflexão e permitem a geração de conhecimentos necessários para a elaboração, dimensionamento e condução de novas experiências. Esse é o processo de aprendizagem por experiência. A aprendizagem, realizada no nível da consciência, após a reflexão, dá significados novos à experiência, o que a torna única e intransferível. Equivoca-se, por isso, quem pretende “trocar experiências”. É possível trocar informações sobre as experiências, que terão que ser vivenciadas e re-vivenciadas por quem as queira como suas. É processo de vida, porque único, com base em percepção e reflexão únicas. A vida é um suceder de experiências, efetuadas e sofridas, que, se redimensionadas pela reflexão, se tornam aprendizagem constante. Viver, experimentar e aprender são processos inseparáveis.

A experiência, nessas condições, se torna educativa, pois geradora de aprendizado. O pensamento atua, percebendo relações e estabelecendo conexões, gerando novos conhecimentos ou ampliando os já existentes.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. [...] Podemos, já agora, definir, com Dewey, educação como ‘o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras’ (TEIXEIRA, 1978, p. 17).

Esta definição reforça a afirmação inicial de que, para Dewey, o conceito de educação está intimamente ligado ao conceito de experiência. E educação é fenômeno de vida e vida humana, já que a “contínua reorganização e reconstrução da experiência pela reflexão, constitui o característico mais particular da vida humana, desde que emergiu do nível puramente animal para o nível mental ou espiritual” (TEIXEIRA, 1978, p. 17). A contínua reconstrução, pela inteligência, objetiva melhorar a experiência, já que permite desvendar relações, ganhar e aprimorar conhecimentos, estabelecer parâmetros e referências para experiências futuras. Isso possibilita o crescimento do ser humano e do ser como humano, já que pode haver um *crescendo* de experiências, resultado da reflexão, da aplicação da inteligência, da produção e aplicação de conhecimentos, criando-se um círculo virtuoso.

Característica interessante na definição de educação por parte de Dewey, segundo Teixeira, é que, “por ela, o fim (*o resultado*) da educação se identifica com seus meios (*o processo*), do mesmo modo, aliás, que os fins da vida se identificam com o processo de viver” (1978, p. 17). Isso leva a uma consequência que é a percepção de que a educação se dá *na vida*

e não *para a vida*, como comumente se afirma. Ou, ao menos, não se dá somente *para a vida*. Flexibilizando, pode-se afirmar que a educação se dá *na vida* e *para a vida*, ou seja, educa-se vivendo, experienciando, refletindo e re-experienciando, para, neste processo, se construir e estabelecer as referências, para as experiências futuras, para a vida futura. Não é possível preparação para a vida, para, posteriormente, se viver a vida, assim como não é possível preparar-se para a educação e, posteriormente, ser educado. Esta é uma concepção que vem de encontro à artificialidade das instituições que agem como se estivessem preparando os educandos “para o mundo lá fora”. Esta alegada preparação estabelece referências racionais, de similaridade, que podem ser úteis como elementos a mais para as experiências do “mundo lá fora”. Dentro do conceito de educação e experiência de Dewey, seria impossível preparar alguém *para a vida*, tão somente. Como ensinar a prática reflexiva, discursando sobre a mesma, sem efetivá-la no ato? Educar na vida, então, assume condição mais ampla. Educar é viver. É viver a vida e, com isso, preparar-se para mais vida. E viver inteligentemente, ou seja, vivenciar de forma inteligente as experiências, o que insere no processo características de transformação da realidade e dos agentes nela envolvidos. Educação não é resultado que se dá fora da experiência, mas no curso da reconstrução e reorganização mental da experiência. Como resultado, tem-se que, no processo educativo, tanto educadores quanto educandos são agentes e pacientes de experiências vivenciadas, com mútuo aprendizado, numa relação intencionalmente ativa, que exige empenho de ambas as partes. Foge-se, assim, da relação de passividade de um dos lados, que, ao privilegiar a memória, subutiliza constituintes nobres da inteligência humana, como a percepção, a reflexão, a análise, a elaboração, a capacidade de argumentação.

O conceito de educação em Dewey, vinculado à experiência, tem também vinculação com a vida social. A vida é uma luta constante que se dá entre um organismo e o meio ambiente. “Quando o indivíduo sucumbe ou morre, a vida continua em outros seres, cada vez mais complexa, mais readaptada e mais perene, tendo em si mesma o segredo de sua perpetuidade” (TEIXEIRA, 1978, p. 19). O mesmo se dá com a vida social, que se perpetua através da educação. Vida social, aqui, refere-se ao “complexo de crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem, lenta e laboriosamente adquiridas e solícitamente transmitidas das mãos dos mais velhos para as dos mais novos” (TEIXEIRA, 1978, p. 19). Essa transmissão garante a vida do grupo social, ou sociedade, e a permanência humana na condição de civilização. O instrumento para que isso aconteça é a comunicação. Sociedade não significa ajuntamento de pessoas, mesmo compartilhando objetivos e finalidades. Ela supõe consciência de suas finalidades, supõe participação inteligente naquilo que é coletivo, supõe compreensão comum, o que exige

comunicação constante. Sociedade é comunicação, pois dela depende vitalmente. E comunicação é educação, já que seu processo implica em mudança ou transformação de seus agentes, em algum nível. Sendo assim, viver em sociedade, participar ativamente dela, estabelecer relações sociais, é processo educativo. Implica em dar e receber, influenciar nas transformações e, ao mesmo tempo, sofrê-las, ser por elas influenciado. Implica em ensinar e aprender, processos mútuos que, ao mesmo tempo que são constituintes da educação o são também da vida social. As múltiplas relações que se estabelecem entre os membros de uma sociedade, amalgamadas pelas finalidades comuns, revitalizadas pela comunicação, desencadeiam experiências, suscitam conhecimentos, que são vitais para a renovação da existência de todos os membros e da própria sociedade como um todo. Há uma contínua reeducação que alimenta e retroalimenta a vitalidade do grupo social.

Este processo educacional, contudo, não é sistematizado. Ele acontece acidentalmente, sem limites de tempo, à medida que a vida corre. Com a complexidade dos agrupamentos sociais de hoje, torna-se inviável como meio de preparação de novas gerações para a inserção na vida social, com seus valores, costumes e cultura, já que a participação de crianças e jovens na vida adulta se torna muito difícil, ao contrário do que acontecia em sociedades mais simples. Justifica-se, assim, a existência das escolas, com seus atores, para suprir a necessidade de uma educação organizada, sistematizada, que permita a integração das crianças e jovens na vida adulta da sociedade, através do aprendizado de tudo o que seja necessário para a participação ativa e efetiva no grupo social. A escola se constitui, então, como um meio facilitador desta integração. Como tal, como meio, inserida artificialmente num contexto de vida, para facilitar e dinamizar a vida, para desempenhar o papel de substituta dos agentes informais de educação da sociedade, ela corre o risco de se tornar finalidade em si mesma, livresca, distante da vida, com atividades insípidas e sem sentido, desconectada da realidade. Numa situação assim, passa a se constituir uma sociedade dentro da sociedade, hermeticamente fechada em seu processo e em suas próprias finalidades.

Pela educação, a sociedade se perpetua, renovando-se pela inserção de gerações mais novas, às quais são transmitidas as crenças, os valores, os conhecimentos e práticas da geração adulta, num processo de crescimento, de amadurecimento, que se dá por constante reorganização e reconstrução de experiências. Em assim acontecendo, opera-se uma renovação social. A prática educativa, contudo, para ser efetiva, exige direção, que lhe é dada por estímulos e inibidores, suscitados no meio ambiente, no próprio organismo social.



Com efeito, sendo a educação o resultado de uma interação, através da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa ou automática (TEIXEIRA, 1978, p. 22).

Além disso, é vital que o processo esteja sempre condicionado a uma real participação do indivíduo, para que haja envolvimento ativo do mesmo e internalização do aprendizado. A efetividade dessa participação dá o caráter de educação, de significação social, aos atos educacionais, tirando-lhes características de conformidade mecânica, de sujeição, próprias de um direcionamento externo de uma relação impositiva, que reserva ao educando um papel passivo, contraditoriamente secundário, desestimulante e estéril no processo. “A criança deve associar-se à experiência comum, modificando de acordo com ela seu estímulo interno, e sentindo, como próprio, o sucesso ou o fracasso da atividade” (TEIXEIRA, 1978, p. 23). Há, aqui, uma crítica a um modo de considerar a educação como apenas uma relação unidirecional, denunciada posteriormente por Paulo Freire, que a chamou de bancária, em que, ao contrário das aparências, não há interação entre educador e educandos, muito menos transformações nas vidas dos mesmos pela ressignificação dos conteúdos, de acordo com suas experiências e vivências, mas tão somente o repassar de pacotes que podem ser recebidos, mas não assimilados e convertidos em vida. Teixeira reforça: “É neste sentido que toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum. Nada se ensina, nem se aprende, senão através de uma compreensão comum ou de um uso comum” (1978, p. 23).

Sendo social, se dá em meio social. E, neste sentido, a escola representa o cuidado de se preparar e organizar intencionalmente o meio para atingir resultados educativos. É uma maneira direta de controlar a educação que as novas gerações recebem. Segundo Dewey, ela deve ter três características, que considera importantes. Como ele se refere principalmente à educação de crianças, diz que a escola deve, inicialmente, ter um ambiente que ele chama de simplificado, à imitação dos tempos antigos, em que as crianças participavam mais diretamente da vida social. Simplificando a complexidade da vida atual, isso permite que as crianças vão, gradualmente, conhecendo e participando dessa complexidade. Como segunda característica, a escola deve prover um meio purificado, segundo ele, eliminando “certos aspectos reconhecidamente maléficos do ambiente social” (TEIXEIRA, 1978, p. 24). Pode-se aqui pensar que ele está defendendo ambiente esterilizado, qual redoma a proteger os educandos das vicissitudes da vida. A intenção não parece ser esta e sim evitar a reprodução dos defeitos, já que a escola deve

estar destinada a promover melhorias, criando ambiente melhor para os filhos do que aquele vivenciado por seus pais. O terceiro aspecto está assim expresso:

Terceiro, – deve prover um ambiente de integração social, de harmonização de tendências em conflito, de larga tolerância inteligente e hospitaleira. Influências antagônicas, isolamentos familiares ou religiosos, espírito de clã ou de partido, ameaçam nas sociedades heterogêneas dos dias de hoje, a dividir, separar, desunir os membros da família social. A escola deve ser a casa da confraternização de todas essas influências, coordenando-as, harmonizando-as, consolidando-as para a formação de inteligências claras, tolerantes e compreensivas (TEIXEIRA, 1978, p. 25).

Pode-se entender de duas formas esse terceiro aspecto. A princípio, em leitura superficial, aparenta ser a defesa de ambiente privilegiado e protegido, artificialmente distante das condições nada harmônicas da vida. Por outro lado, está implícita a ideia de que as diferenças e dissonâncias da vida podem ser trabalhadas na escola, o local apropriado para a coexistência compreensiva das mesmas. Se o conceito de educação, em Dewey, propõe a participação e envolvimento do educando, exercendo transformações através de experiências vividas, a escola é o ambiente controlado e preparado para que, de maneira dirigida, as transformações aconteçam, principalmente nas pessoas dos educandos. Mas, mesmo sendo ambiente controlado e com atividades programadas e dirigidas, ela não deixa de ser ambiente de convivência e interações, que fogem ao que se estabelece na programação, repetindo fenômenos que acontecem na sociedade em geral. Essa condição permite à escola trabalhar também com esse material não programado, mas cheio de elementos de vivência absolutamente original. Cabe aos educadores a percepção desse contexto de vida acontecendo, para transformá-lo numa série de experiências educativas, autêntica preparação *na* vida, *para* a vida. E embora a escola seja um local privilegiado, controlado, é ambiente educativo, o que significa que deve estar atuando educativamente em todos os seus momentos. A formação “de inteligências claras, tolerantes e compreensivas” não poderá, por isto, estar submetida a uma passividade e inércia social, absolutamente contrárias à influência transformadora que deve resultar das relações experienciadas em sociedade, seja ela micro ou macro. Ao contrário, aqui parece estar significado que o ambiente educacional seja capaz de gerar, pela transformação, pelas experiências com direcionamento controlado, primordialmente, inteligências preparadas para atuar na sociedade. O ambiente escolar não será, então, de isolamento, mas de condições adequadas para permitir o desenvolvimento das características necessárias para atuação adequada na sociedade. O que significa “inteligência clara”? Podemos inferir que se trata de uma inteligência lúcida, com raciocínio brilhante, não confusa, com adequada capacidade de discernimento, para compreensão dos meandros e mistérios da vida, sem dificuldades de

comunicação? E tolerante? Talvez possa significar uma inteligência flexível, capaz de lidar com conceitos e valores que estão fora de seus padrões e considerar possibilidades de verdade além de seus próprios limites. E compreensivas? O termo remete para uma apreensão de um mundo muito maior do que aquele em que inicialmente estamos. Pode se referir a uma inteligência que seja capaz de se expandir, de expandir seus domínios, assumindo-se como ponto de partida numa atitude de abertura para o novo, o diferente, sem temer o incompreensível de então, para a qual nada é totalmente estranho e tudo pode estar dentro das possibilidades do desafio a ser encarado.

A educação é um fato natural, porque resultante, em princípio, de experiências, que se dão naturalmente na vida, e levam à aprendizagem, sendo a escola um meio de organizá-la, sistematizá-la, dar-lhe direção e controle e, em última instância, dar-lhe eficácia. É também um fato social, porque acontece em um meio social, seja ele o ambiente amplo da sociedade, seja o ambiente escolar. O indivíduo é um ser social e só consegue existir em sociedade, fora da qual se descaracteriza. Como educação “importa em direção, em governo, em controle da experiência pelo meio social” (TEIXEIRA, 1978, p. 25), pode-se supor que se esteja admitindo um processo de coerção externa para garantir-lhe a eficácia, o que seria incoerente com a ideia da “internalização” da experiência pelo indivíduo, de forma totalmente própria e original, e a consequente participação ativa do mesmo no processo de aprendizagem. Educação não é conformação, não é modelagem a um contexto social, comandada por estímulos externos estranhos à pessoa. Isso destruiria a vida social, pela falta da consistência interna, já que estaria dependente muito mais de uma justaposição dos indivíduos do que de uma real integração orgânica vivificadora do tecido social. Nem se poderia falar em “vida” social, exatamente pela falta de organicidade. Cessando a pressão e os estímulos externos, a desintegração seria natural. O entendimento deve ser outro. “A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, *dirigidos*, porque sem direção eles não se poderiam exercitar” (TEIXEIRA, 1978, p. 25). A direção está subentendida como sendo do próprio indivíduo, o que não significa que as influências e as condições do meio externo não tenham importância e efetividade. Elas têm, desde que assumidas, aceitas e integradas por ele. “A tarefa da direção importa, assim, em *selecionar, focalizar e ordenar* a resposta à situação, dando *orientação, coordenação e continuidade* às múltiplas reações do nosso organismo. [...] As respostas ou reações têm que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem seus atos” (TEIXEIRA, 1978, p. 26). Portanto, há um papel nada omissivo da parte do indivíduo sobre os efeitos que o contexto pode

ter sobre suas experiências. A influência externa ajuda na direção, mas não é determinante. Uma compreensão equivocada desse processo, por qualquer motivo, pode levar um educador a privilegiar sua influência ou poder sobre os educandos, entendendo que estará promovendo educação e gerando aprendizagem. Como, geralmente, seu poder sobre crianças ou jovens é significativo, a obediência da parte dos mesmos complementa o equívoco e lhe reforça as ações e atitudes, fazendo-o crer que esse é o caminho adequado. “Perde-se a oportunidade de fazer que o educando, por sua própria disposição, participe do ato, e dê, assim, ao seu modo de agir uma direção intrínseca e persistente. O verdadeiro meio de direção, ou controle social das atividades dos educandos é a sua participação com outras pessoas em atividades comuns, cujo sentido e finalidade eles adotem plenamente” (TEIXEIRA, 1978, p. 27). A “direção intrínseca e persistente”, levando em consideração a “disposição” do educando, é o que dá a dinâmica do processo educativo.

Neste processo, indivíduo e meio social são complementares. Não há indivíduo sem sociedade e nem sociedade sem indivíduos. Não há antagonismos entre ambos. “O meio social ou o meio escolar, se bem compreendidos, devem fornecer as condições pelas quais o indivíduo liberte e realize a sua própria personalidade” (TEIXEIRA, 1978, p. 27-28). Despersonalização é a atitude de passividade a que o educando pode ser levado, se a escola não lhe permitir ser autor, protagonista, a criar percepções únicas a respeito das experiências. Escola não é “oficina isolada onde se prepara o indivíduo, mas o lugar onde, numa situação real de vida, indivíduo e sociedade constituam uma unidade orgânica” (TEIXEIRA, 1978, p. 28).

O homem tem capacidade “indefinida” para aprender, para tirar resultados das suas experiências (TEIXEIRA, 1978), o que significa um potencial multiplicador de influenciar vivências e experiências presentes e futuras. Infere-se daí um efeito transformador de respeito. A rigor, torna-se impossível pensá-lo como um repetidor da história. Ele a refaz, constantemente, “à sua maneira”. Esta capacidade, que é infinda e permanece por toda a vida, lhe dá um imenso potencial criativo, tornando-o um dinamizador e criador da história. Aprender, por isso, é uma função vital de sua existência, que o coloca em constante crescimento, sendo, a cada vez, diferente e outro e fazendo o seu mundo diferente e outro, assim como suas relações se tornam diferentes e outras. Aprender é um processo que está em perfeita consonância com a vida. Se interrompido, significa morte. A escola, para cumprir seus objetivos, tem o poder e o dever de oferecer ambiente, recursos, métodos e condições para potencializar essa característica nos educandos. Uma visão equivocada a respeito do ser humano, do que significa educar, ensinar e aprender, pode levar à escolha de métodos e instrumentos também inadequados, limitando as possibilidades de aprendizagem, ao não

permitir variedade de experiências e tolhendo as possibilidades de os educandos aprenderem com elas.

Dewey, segundo Teixeira (1978), menciona, como condição para que haja o crescimento, a imaturidade, que não é entendida como ausência ou falta, mas como força de desenvolvimento, que indica poder de crescimento, capacidade de construir um futuro sempre melhor, utilizando o presente. Faz-se aqui o alerta de que o hábito de comparar a criança com adulto “leva à concepção de que a imaturidade é somente falta, privação; e crescimento, qualquer coisa que enche o intervalo entre o ser imaturo e o adulto” (TEIXEIRA, 1978, p. 29). O adulto é a medida da plenitude, o padrão a que se deve conformar os alunos, modelando-os metodicamente. É esse entendimento, também, adverte o autor, que leva à concepção de que a educação é preparação para a vida, “teoria que justifica todo o isolamento e artificialismo com que se organiza a escola” (TEIXEIRA, 1978, p. 29). “Preparar-se para a vida” separa os momentos de preparar e viver, reforçando um papel artificial da escola, já que vincula suas ações a uma vida futura, ainda não plausível, e a desvincula da vida que está acontecendo no momento, manifesta nas relações, nas experiências.

Um educador, ao lidar com a imaturidade de seus educandos, a partir do conceito de que a mesma é uma carência, estará lidando com a falta, com aquilo que eles não têm, e se dedicará a preencher esse vazio. Torna-se ele, então, o protagonista do processo, porque estará envidando esforços e talentos para suprir, ele mesmo, aquilo que falta, para fazer com que os mesmos se tornem maduros, podendo-se inferir que o nível de maturidade estará condicionado à concepção que o próprio educador tem sobre a mesma. A imaturidade dos educandos, vista desta forma, estará reforçada pelo conceito enviesado de dependência, como sujeição às determinações e vontades do educador, inutilizando, ou limitando, no nascedouro a força, a capacidade de crescimento, de construir o futuro, as possibilidades de fazer isso “com os outros”, na sociedade. Inútil, assim, dizer que a plasticidade estará também prejudicada, já que redefinir as ações a partir dos resultados de experiências anteriores exige protagonismo, decisão, avaliação, capacidade de medir e assumir riscos, atitudes carentes em processos em que os educandos não tenham possibilidades reais de vivenciar a experiência do “ser sujeitos”. A concepção de imaturidade como falta, carência, pressupõe um limite para o aprendizado, que está no atingimento de eventual maturidade. A concepção defendida por Dewey pressupõe ponto de partida, sem limites de chegada, por considerar o aprendizado uma constante na vida humana, a partir das forças de crescimento e desenvolvimento presentes no indivíduo, apuradas em seu estar com os outros, em sociedade. O educador preserva a importância de seu papel, ao auxiliar os educandos na aplicação de suas “forças de desenvolvimento” em ações de geração de futuro,

respeitando tendências e impulsos, incentivando iniciativas para enfrentamento de novas situações, desenvolvendo capacidade de escolhas e decisões, de modificação de atos e atitudes a partir das experiências e vivências, na escola ou fora dela. Os educandos ganham, assim, em protagonismo. O limite para a sua aprendizagem não está num ponto de chegada, mas na infinitude da vida. Aprender se torna um processo constante. Deste ponto de vista, imaturidade não se identifica com carência, mas com exercício, com prática. Para crescer, o indivíduo precisa exercitar sua imaturidade.

Manifestações da imaturidade são a dependência e a plasticidade. A primeira não significa sujeição, impotência, mas é capacidade, poder, “poder com outros”. Essa ideia ressalta a importância da convivência social, onde se manifestam dependência, auxílio e colaboração mútuos, entre os indivíduos. Por isso, uma tendência ao isolamento, em que há maior independência pessoal, significa redução da capacidade social. “Dependência é, portanto, capacidade social, capacidade de vibrar simpaticamente com os semelhantes, capacidade de entrar em relações, de associar-se, de viver em comum” (TEIXEIRA, 1978, p. 29). A plasticidade, por seu turno, é a capacidade de “aprender a modificar os próprios atos, em vista dos resultados de experiências anteriores, desenvolvendo disposições, hábitos e modos de agir” (TEIXEIRA, 1978, p. 29).

Hábito tem muito a ver com educação e é aqui considerado de forma ampla, que vai muito além da adaptação a um contexto, gerando repetição. Hábito aqui é visto como uma forma de capacidade de execução, com diversos ingredientes que facilitam as ações.

Além da facilidade, da economia e da eficiência de ação que o hábito assegura, envolve ele ainda uma *inclinação* intelectual, uma preferência pelas condições que permitem o seu exercício. E é esse elemento intelectual que dá flexibilidade, força aperfeiçoadora ao hábito. Por aí é que os hábitos, além de serem produtos de educação, chegam a ser instrumentos para a reeducação permanente em que devemos viver” (TEIXEIRA, 1978, p. 30).

E o hábito da aprendizagem, ao mesmo tempo natural e aprendido, é fundamento para a capacidade de renovação do homem, gerando uma constante de crescimento. Se a escola pretende preparar as novas gerações, através de suas experiências, preparando-as na vida e para a vida, incorporar o hábito da aprendizagem é um objetivo a ser buscado. Mas o hábito não pode ser puramente mecânico, dissociado da inteligência, para não se tornar um peso que, em sua rigidez, atrapalha em vez de ajudar, gerando comportamentos rígidos e pouco ou nada afeitos a mudanças, a atualizações, criando obstáculos para o progresso e crescimento pessoal. A inteligência é o componente dinâmico do hábito, que o tira da mera repetição, mecânica e

quase sem sentido, para levá-lo a ser a manifestação da plasticidade, pela mudança de ações a partir dos resultados das experiências.

Está nisso uma das maiores responsabilidades da escola. Nunca se deve buscar a eficiência mecânica de um hábito sem fazê-la acompanhar de uma idêntica eficiência de pensamento. Deste modo todos os hábitos serão refletidos e inteligentes e, como tais, aptos a toda sorte de reajustamentos que a vida exige” (TEIXEIRA, 1978, p. 30).

E a educação não será apenas “uma adaptação estática a um meio ou ambiente fixo” (TEIXEIRA, 1978, p. 30).

São os “reajustamentos que a vida exige”, mediados pelos hábitos refletidos e inteligentes, que tornam a aprendizagem um ato de vida. Educação é vida. “Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e mais crescimento” (TEIXEIRA, 1978, p. 31). Sendo assim, “... o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar” (TEIXEIRA, 1978, p. 31). Aprende-se com a própria vida, no processo de viver, pela reflexão, e se produz mais vida, pela contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida.

Vida e educação, educação e vida. Este é o mote central do conceito de educação em Dewey. No processo de reconstrução da experiência, a partir da determinação e reflexão do indivíduo, levando-o também a se modificar, como indivíduo e como ente social, está implícita a ideia da necessidade de um ambiente tal que possibilite às pessoas atuarem com autonomia e liberdade, sem amarras e cerceamento de qualquer tipo, para que possam atuar de maneira consciente. A solidariedade social e comunhão de interesses dos indivíduos beneficiará toda a sociedade. A contínua reconstrução da experiência, conscientemente buscada, pressupõe uma sociedade que não busque apenas a preservação de costumes estabelecidos, mas que esteja disposta a colocá-los em questionamento, para renovação e revisão. Foge-se, assim, da tentação de apenas reproduzir valores, costumes etc. da sociedade. Como a aprendizagem e a vida são “os dois fatos supremos do processo educativo” (TEIXEIRA, 1978, p. 32), ambas acontecem simultaneamente, na prática, no fazer-se. Só se aprende o que se pratica – “Seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só as aprendemos se as praticarmos” (TEIXEIRA, 1978, p. 34). Só se aprende em situações reais de vida. Isso coloca na escola a responsabilidade de oferecer um meio social vivo, com situações tão reais quanto fora dela. Além da prática, a intenção, o interesse consciente em aprender tem papel fundamental. O interesse influencia seletiva e intensivamente o que se vai aprender. Daí

que o educando investirá esforços naquilo que tenha importância para a sua vida, o que exige da escola o esforço de possibilitar experiências reais de vida. Pensamento e ação devem estar estreitamente vinculados.

Em suma, ao propor suas ideias, Dewey quer fugir dos componentes de artificialidade da escola, ela própria um elemento artificial dentro do processo da existência. Esses componentes provocam desinteresse nos alunos e dificultam a aprendizagem. Em sua maneira de ver a educação, está presente o interesse de fazer com que a aprendizagem volte “ao caráter natural que ela tem na vida” (TEIXEIRA, 1978, p. 37), o que não significa dispensar a escola, mas fazer com que ela desempenhe, provoque, crie, aproveite, experiências reais de vida e se livre das características de artificialidade presentes em programas e métodos desassociados das condições reais do existir. Por isso, a defesa de que a educação é vida e não preparação para a vida. Ela precede a escola, na história, pois sempre esteve associada, naturalmente, à vida das pessoas e dos grupos. “Temos, portanto, que nos voltar para a vida para ver como o que aprendemos nos auxilia a refazer e reorganizar a própria vida” (TEIXEIRA, 1978, p. 37).

## **2.3 Educação em Severino**

### **2.3.1 Mediações do existir: a prática e suas dimensões**

Educação e vida, para Severino, estão numa relação de interdependência simbiótica, de tal forma que, para entender o conceito de educação, antes de tudo é necessário entender o que significa, para ele, existir. E o existir tem uma dimensão real, concreta e dinâmica, que foge da obviedade do conceito estático do “está posto”, do “está aí”, como realidade pronta. “A existência humana se tece pela ação e pelo conjunto das atividades práticas que os homens desenvolvem na concretude espaço-temporal. A substância do existir é a prática” (SEVERINO, 2001, p. 44). Ele usa o verbo tecer, revelador dessa dinâmica do “fazer-se” paulatinamente, em tempo e momento próprios, deixando, após si, algo pronto sobre o qual se constrói o entrelaçamento de novas vivências. Quem tece assume o já tecido, para gerar, tecendo e sabendo que está tecendo, nova tecitura. Essa prática extrapola o contexto individual ao mesmo tempo em que envolve integralmente o indivíduo pela ação que se dá em sua subjetividade. Ela se dá em três dimensões, a que ele chama de práticas produtiva, política e simbólica:

O existir é antes de tudo desdobrar-se pelo agir numa interação permanente e intensa com os dados da natureza material, com os outros sujeitos na sociedade e com as construções simbólicas, subjetivamente produzidas por sua consciência e guardadas pela memória e objetivamente conservadas pela cultura (SEVERINO, 2001, p. 44).



Não há, portanto, a priori, essência humana, a menos que se construa, se delineie, no relacionar-se das três esferas do existir: a produtiva, a política e a simbólica, que são as mediações da existência histórica humana. São elas, e somente elas, fundamentalmente práticas, nascidas na ação, na atividade e intencionalizadas pelo conhecimento e pela educação, que dão a especificidade humana. O ser decorre do agir, que somente se dá num espaço social e num tempo histórico. “É a ação que delinea, circunscreve e determina a essência humana” (SEVERINO, 2001, p. 45). A apreensão desse processo se dá pelo conhecimento. O conhecimento e a educação, enquanto representantes e expressão da prática simbolizadora, intencionalizam as práticas produtiva e política. A intencionalização, característica da espécie, transfigura as práticas, dando-lhes a dimensão de práxis, permitindo, então, que se instaure e se construa historicamente a condição de existir dos seres humanos.

Ela é o movimento que articula dialeticamente a operação e a reflexão, a teoria e a prática. Para que a ação humana seja criadora e transformadora, precisa ser uma prática intencionalizada pela teoria e pela significação. A teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega (SEVERINO, 2001, p. 46).

Por isso, prática, como práxis, tem sentido diverso do que comumente se entende. Não é apenas atividade técnica, manipulatória, utilitária, que instrumentaliza a razão, sem qualquer referência com a teoria. É mais. Ela traz em si uma perspectiva crítica, emancipadora, em que redimensiona tanto o sentido da teoria quanto o sentido comum de prática. Ela é a prática intencionalizada, resultado da articulação dialética entre a teoria e a prática, entre a operação e a reflexão.

São três as dimensões da praxicidade. O ser humano, primariamente, se relaciona com a natureza, através de trocas e apropriações, fundamentais para sua sobrevivência. É a dimensão que trata de sua existência física. É uma relação eminentemente prática. A segunda dimensão, que também diz respeito a sua sobrevivência, e que exige de sua parte constante interação, é a social. O ser humano nasce, vive e sobrevive fazendo parte de um grupo. Essa inter-relação é, também, eminentemente prática. Uma terceira dimensão trata “das referências da sua subjetividade” (SEVERINO, 2001, p. 47) e tem a ver com a cultura simbólica, a maneira como ele vê e se vê, as representações que cria e com as quais lida com as outras dimensões.

### 2.3.1.1 *Prática produtiva*

O homem é um organismo biológico, assim como o são os outros seres vivos. Por isso, é parte integrante da natureza física, de forma radical, pois também a compõe permanentemente. Com ela comunga leis e exerce trocas que lhe garantem a sobrevivência. Dessa natureza, retira o que precisa. Essa sua condição de ser vivo, biológico, em relação de troca permanente com a natureza, é a base de todos os demais aspectos de sua vida, de toda a sua existência. Por isso, originalmente, a existência humana tem caráter material. A troca se complementa pela sua intervenção na natureza, transformando-a, para atender suas necessidades e dela retirar os elementos materiais necessários. A essa intervenção, chamamos trabalho, que é “a esfera básica da existência humana” e “que alicerça e conserva a vida material, a qual depende da troca entre o organismo e a natureza física” (SEVERINO, 2001, p. 48). Ela tem características diferentes da intervenção de outros seres vivos, que é gerada por demanda biológica programada, instintiva. A intervenção humana reveste-se de intencionalidade e, pela complexidade e especificidade, provoca interação social e cria significados. É pelo trabalho, forma de inter-relacionamento do homem com a natureza, que se dá a prática produtiva. Diferentemente do relacionamento estabelecido por outros seres vivos, a intervenção humana se reveste de um caráter de subjetividade, que contém sua intenção, seu projeto, a programação e antecipação de operações e resultados, a que Severino chama de “simbolização subjetiva” (SEVERINO, 2001, p. 48). É essa subjetividade que dá o caráter de práxis à prática produtiva, elevando-a do nível da troca para o nível de trabalho. Não é mais o homem que apenas se adapta à natureza. Ela é transformada para se adaptar às suas necessidades. Para Severino (2001, p. 48),

Tal ação transformadora é viabilizada pela prática simbolizadora, que insere uma intenção subjetivada no processo, fazendo com que esse agir, tornando-se trabalho, não seja mera operação mecânica. A intenção subjetivada carrega alto teor de significação coletiva, impregnada por sentidos social e culturalmente produzidos, acumulados e compartilhados.

Dessa forma, o homem não age apenas como indivíduo, mas como espécie, que se vê essencialmente humana enquanto provê sua existência material, estabelecendo relações de produção e definindo, assim, a estrutura econômica da sociedade, “a base real, sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona os processos da vida

social, política e espiritual em geral” (MARX & ENGELS, 1976<sup>1</sup>, p. 57, apud SEVERINO, 2001, p. 49).

Assim, nessa reciprocidade de ações entre homem e natureza, do homem agindo intencionalmente, prevendo e programando ações e resultados, como indivíduo e como espécie, advém também como elemento constitutivo do resultado, que é a produção material de sua existência, a relação social que se dá no desenvolver do processo. O trabalho, então, torna-se elemento fundante das sociedades humanas. Ao partir inicialmente da simples satisfação das necessidades materiais, atendendo ao apelo puramente biológico, como o de qualquer outro ser vivo, cuja evolução se guia por uma imposição externa, e se constituir, em seguida, no elemento transformador da natureza, para ajustá-la às suas demandas, o homem passa a exercer função criadora, implementando sua própria formação. Deixa de atender a pura necessidade. Quebra o ciclo natural da mesma e se torna o criador do seu mundo, ainda vinculado à natureza, mas agora especificamente humano. O trabalho o torna criador de novas realidades. E isto significa poder, poder que o transforma em mais humano à medida que, criando, transformando e se superando, se desvincula sempre mais de sua condição de puramente animal. O trabalho se torna, assim, estreitamente vinculado à condição humana. É intrinsecamente humanizador, não apenas pelo resultado da reposição da existência material, mas, também, pelo que tem de “inserção social e intencionalidade simbólica” (SEVERINO, 2001, p. 51).

### *2.3.1.2 Prática política*

Enquanto labuta para prover sua subsistência, transformando intencionalmente a natureza, para que se adapte às suas necessidades, humanizando o trabalho e se humanizando, o homem compartilha essa humanidade com a sua espécie. Ele é, naturalmente, um ser social, condição esta que faz parte de sua constituição, diferente da condição de ser um sujeito gregário, como os animais. O trabalho, a prática produtiva, não é apenas resultado dele como indivíduo, mas, fundamentalmente, é resultado dele como espécie, espécie que “só é humana na medida em que se efetiva em sociedade” (SEVERINO, 2001, p. 52). Pertencer a esta sociedade, a esta “humanidade”, é condição que significa e legitima todos os seus atos como atos humanos. “Não se é humano fora de um tecido social, o qual não é simples referência circunstancial, mas solo de todas as relações, matriz e placenta que nutre toda atividade dos indivíduos” (SEVERINO, 2001, p. 52). Na prática das relações sociais, forma-se o humano, e nesse formar manifesta-se

---

<sup>1</sup> MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1976.

a historicidade da existência, que não é dada de forma pronta, externa, mas que se faz neste fazer-se. A historicidade é característica intrínseca do existir humano, que se tece nos relacionamentos e, ao mesmo tempo, na luta para a transformação da natureza pelo trabalho. No fazer-se humano, como ser social e como transformador da natureza, o homem é ser histórico e, ao mesmo tempo, agente da história. É homem e é humanidade, que “se constrói na temporalidade histórica”, pela prática histórica. “Ele se realiza como ser social por sua prática histórica” (SEVERINO, 2001, p. 53).

Um elemento importante se faz presente no relacionamento social: o poder. Esse elemento dá à sociedade a característica, a peculiaridade humana. Diz Severino:

Por ser tecida pelas relações sociais, a existência humana é impregnada pela tensão do poder. O existir social não é só um processo de interação num plano horizontal, mas é também vertical, com igual força. Coloca-se a questão do poder e da dominação, sendo que a realidade social se expressa também em nível político (2001, p. 53-54).

A sociedade civil, das relações comuns e corriqueiras, encontra-se, então, com a sociedade política, das relações impregnadas pela força do poder, uma força profunda, presente em todos os poros do corpo social.

Essa força também imprime sua marca política nas relações presentes na prática produtiva, de intervenção na natureza. Ela influencia de forma determinante o processo de trabalho, onde a divisão técnica está relacionada intimamente com a divisão social do trabalho (MARX, s. a., s. p., apud SEVERINO, 2001, p. 55), o que influencia também na organização da sociedade, hierarquizando indivíduos e grupos.

A sociabilidade, atributo do existir humano, define a essência das pessoas, o seu ser como humanos, impondo limites aos indivíduos, mas garantindo-lhes a humanização. “A sociabilidade é aceita por cientistas e filósofos como condição objetiva da espécie. Embora haja divergências no modo de entender as relações entre a vida dos indivíduos e a da sociedade – ora mais determinístico, ora mais autônomo –, a maioria postula a característica social da humanidade” (SEVERINO, 2001, p. 55).

Não se pode pensar o ser humano desvinculado das relações sociais. Essa é sua condição imanente. Cada indivíduo é um sujeito social e seu agir é o agir de um sujeito coletivo. Como cada ação sua é formadora de sua condição de humano, é formadora, em consequência, da humanidade como um todo. Daí que cada ação de cada indivíduo é uma ação solidária em relação a todos os outros indivíduos. Cada um é mediador do manifestar-se humano, ao mesmo tempo que é mediador do tornar-se humano. Ambas, manifestação e mediação, dão-se na

história, na temporalidade, de cada indivíduo e da humanidade como um todo. As ações, práticas humanas, revestem-se de sentido que lhes são dados pelos conceitos e valores produzidos socialmente e historicamente consolidados. Essas ações têm resultados e os significados, ou significações, produzidos revitalizam e reconstróem os conceitos e valores. Por isso, cada ação é original. E cada sujeito, por suas ações, se incorpora e reincorpora à espécie, humanizando-se.

### *2.3.1.3 Prática simbolizadora*

A terceira modalidade do existir humano é a prática simbolizadora, que retrata a capacidade dos homens de criar símbolos e lidar com eles na sua relação com a realidade. Esta modalidade permite às outras duas, prática produtiva e prática política, se tornarem práxis, na medida em que representa, no plano da subjetividade, aspectos relativos às duas. Ao intervir na natureza, pelo trabalho, e ao se relacionar com outros indivíduos, o homem significa e ressignifica estes processos pela simbolização, dando-lhes nova dimensão. Ao mesmo tempo, ele lida com essa significação, no plano da consciência, significando-a e ressignificando-a, por sua vez. Então, além da relação que estabelece com sua atividade produtiva, pelo trabalho, e com sua atividade política, pelas relações que estabelece com os de sua espécie, o homem também estabelece uma relação com essa sua atividade subjetiva, pela qual produz resultados simbólicos. E essa atividade assume, então, caráter de atividade prática, pelo exercício de simbolizar, de significar, pela subjetividade, suas relações de trabalho e de convivência. Não surge aí qualquer resultado material, mas resultam dessa atividade os resultados simbólicos. Essa capacidade de abstrair símbolos das práticas produtiva e política é que dá a ambas o caráter de humanidade. Elas só se tornam humanas porque envolvem a prática simbolizadora.

Com efeito, a transformação da natureza só se torna viável na medida em que os homens, graças a sua subjetividade, são capazes de duplicar simbolicamente os objetos de sua experiência, necessariamente singular. Além disso, para que as relações sociais deixem de ser um conjunto de relações gregárias, é necessário que sejam amalgamadas por significações simbólicas (SEVERINO, 2001, p. 59).

Não fosse assim, a transformação da natureza não aconteceria, visto que as atividades assumiriam apenas o caráter instintivo de sobrevivência, próprio de outras espécies vivas, o mesmo acontecendo com as relações sociais, que não passariam de relações gregárias, também instintivas para outras espécies. A subjetividade do homem permite-lhe criar novas dimensões, refletir sobre suas ações passadas, presentes e futuras, refletir sobre sua própria reflexão, trazer

para outra dimensão as suas experiências e, com isso, ter a possibilidade de, com elas, gerar outras novas. Essa prática de gerar símbolos e com eles trabalhar é uma prática também produtiva. Os homens produzem bens simbólicos e, como são bens, passam a fazer parte de seu patrimônio, um patrimônio cultural. E podem ser utilizados para gerar novas ações.

Essa geração de elementos simbólicos permite ao homem a consciência a respeito de seus atos e a apreensão dos objetos e ações ao seu redor, desvinculados de suas condições de materialidade. E, nessa sua prática do existir, as três práticas se complementam, se realimentam, permitindo-lhe “ser” na história, pela apreensão daquilo que é específico do humano. “A prática simbolizadora é coetânea da origem da espécie e emerge como estratégia da vida e equipamento para a ação, pois a consciência surge imanente ao processo do agir” (SEVERINO, 2001, p. 59). Os símbolos são mediações que, além dos objetos, representam as ações humanas e permitem o seu desenvolvimento, num processo que envolve apreensão da ação, geração de símbolos (percepção, conceituação, valoração/avaliação) e geração de novas ações. Neste processo, ocorrem diversas relações: a prática simbolizadora em relação à “realidade” das ações, enquanto substituição da materialidade das mesmas; a prática simbolizadora em relação a si mesma, enquanto produção intelectual, em que a atividade simbólica se alimenta e retroalimenta, produzindo símbolos a partir de simbologia anterior; e a prática simbolizadora em relação a uma nova “realidade”, pela produção de novas ações ou ações redimensionadas, desenvolvidas em relação às ações originais.

O conjunto de símbolos, gerados pelas atividades simbólicas, ou atividades intelectuais, e sempre relacionados às práticas do existir, compõe a cultura.

A cultura pode ser compreendida de duas perspectivas: o conjunto de produtos decorrentes da atividade simbolizadora, que não são fruto da ação mecânica da natureza e passaram pela impregnação de um tipo de intervenção humana; o processo dinâmico pelo qual esses elementos são produzidos e apropriados pelos sujeitos mediante as diferentes formas de intercomunicação, dentre as quais se destaca a educação (SEVERINO, 2001, p. 60-61).

Esse conjunto de símbolos forma um segundo mundo e é resultado de todas as relações produtivas e sociais, às quais dá significação e legitimação. É a partir deles, os símbolos, que se formam os conteúdos do conhecimento e do pensar. E são eles que formam as sociedades, que não são apenas um conjunto de relações que se dão física ou materialmente, mas são um conjunto de significações, de conteúdos compartilhados. Para se inserir nelas, o sujeito, produtor individual de subjetividades, de significações, precisa compartilhar aquelas já objetivadas, ou seja, aquelas que se tornaram patrimônio da sociedade, que são comuns aos

indivíduos membros da mesma. Nessa inserção, ocorre a “apropriação personalizada da cultura” (SEVERINO, 2001, p. 61), quando o indivíduo ressignifica, ressimboliza, pela sua subjetividade, os signos, os símbolos, o conjunto de significações que já existia antes dele na sociedade em que está se inserindo. Por isso, apropriar-se dessa cultura não significa apenas aceitação da mesma. Há um processo de transformação individual.

No processo de significação, dois recursos se complementam, para garantir a efetivação das atividades subjetivas: a conceituação e a valoração. No primeiro, trata-se de dizer o que as coisas são. É o processo do conhecimento, de dar significado aos elementos, estabelecendo nexos entre eles, permitindo entendimento, organizando os dados da experiência humana, de tal modo que a subjetividade se satisfaça pela compreensão gerada. No segundo, trata-se de valorar as coisas, de dar valor, de acordo com a percepção de que elas satisfazem ou não algum tipo de necessidade do indivíduo. A vivência do indivíduo, subjetiva, atribui valor correspondente à possibilidade de satisfação das necessidades, que também são sentidas de forma subjetiva.

Assim, a experiência subjetiva se dá num amplo espectro de sensibilidade. Ela é uma sensibilidade racional e também valorativa, fazendo com que os homens vivenciem valores éticos, estéticos, culturais etc. Mediante os produtos simbólicos, que expressam concretamente essa vivência, cria-se a cultura: a linguagem, arte, religião, ciência, filosofia, direito, política, formas de comunicação etc. (SEVERINO, 2001, p. 62).

Qualquer uma das três práticas se manifesta como elemento único, com finalidade própria, que lhe dá características específicas relacionadas à sua natureza, ao mesmo tempo em que, para existir e revelar-se historicamente, necessita estar integrada às outras, delas recebendo sentido e razão de ser e, ao mesmo tempo, dando-lhes sentido e razão de ser, permitindo-lhes manifestação como unidade diferenciada.

Ao exercer intervenção na natureza, o homem atua coletivamente, mesmo quando atende demandas que podem se manifestar nele como indivíduo, mas que são próprias de sua coletividade. O agir coletivo garante a sociabilidade e, por esta, a intervenção, pelo trabalho, transformando a natureza. O inverso também é verdadeiro. O que imprime a característica da espécie em sua prática produtiva é a condição de agir socialmente, como coletivo, dando uma finalidade especificamente humana a esta prática. Tanto uma quanto outra, tanto a prática política, que se dá pela sociabilidade, aí incluída a inerente manifestação do poder, quanto a prática produtiva, são impregnadas de significações, de valorações, de características que passam pela sensibilidade humana, resultado da atividade simbolizadora. A subjetivação

redimensiona a pragmaticidade das práticas produtiva e política, dando-lhes um sentido do humano. Ela se alimenta de dados das mesmas, para, então, transformá-las, redimensioná-las, ressignificá-las, intencionalizando-as. As três práticas geram bens naturais, sociais e culturais, resultados de seus processos, possibilitando ao homem construir a sua realidade e engendrar a sua humanização. Quando não lhe é dado beneficiar-se desses bens, ocorre, então, a sua desumanização, já que fica afastado de algo absolutamente inerente a sua natureza.

### 2.3.2 Mediações do existir: educação, conhecimento e práticas históricas

Severino relaciona a educação com as três práticas do existir humano: “A educação é um investimento intergeracional com o objetivo de inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura” (2001, p. 67). Ele a entende como uma prática real, uma atividade como outra qualquer, como trabalho, prática social e simbólica, contrapondo esta concepção com o que chama de “concepções espiritualizadas do processo” ou “processo espiritual, comparável à pastoral religiosa” (2001, p. 67), originado na tradição, sob influência do cristianismo, e que, para ele, está superado.

A prática é elemento fundamental no entendimento do que seja a educação, em razão da vinculação de ambas, prática e educação, com nossa existência histórica. Não se trata de oposição pura e simples à teoria, como se fosse uma dicotomia, pois a educação se utiliza de ferramentas teóricas. Ela é um processo social. Por ser processo, sua existência se dá à medida que se realiza, que se concretiza, que se constrói dentro das realidades que nascem e se desenvolvem historicamente nas malhas das relações sociais. Portanto, não aparece, não surge como elemento dado.

O existir humano está radicalmente vinculado à atividade prática, já que o homem, ser social, pelo agir, faz-se, “ao longo do tempo e no espaço social” (SEVERINO, 2001, p. 68). Nesse devir histórico, fazendo-se, tornando-se, a prevalência da prática não elimina a importância da teoria, já que esta não deixa de ser também uma prática, “como exercício da subjetividade lógica” (SEVERINO, 2001, p. 68). E como tal, “é uma expressão da prática simbolizadora realizada pela subjetividade” (SEVERINO, 2001, p. 68). É a prática acontecendo nas esferas do trabalho, da sociabilidade e da cultura que garante a existência humana, ao mesmo tempo em que esta só se concretiza se aquela for intencionalizada pela capacidade simbolizadora, transformando-se em práxis. E a única ferramenta da espécie humana para intencionalizar a prática é o conhecimento. Através dele se dá a subjetivação do mundo objetivado, na forma de simbolização. “A educação é mediação dessa articulação



intencionalizante entre o conhecimento e as práticas históricas. A educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência” (SEVERINO, 2001, p. 69).

O conjunto dos bens simbólicos produzidos pela atividade simbolizadora forma o que se conhece como cultura. É neste meio que se processa a educação, que tem a função de provocar a subjetividade dos educandos e desenvolvê-la, gerando e trabalhando com conhecimento teórico. Mas, a educação vai além da prática simbolizadora, apenas. Ela é, também, em seu processo, pela sua realização, pelo seu acontecer, uma prática técnica, uma prática do trabalho. Também é prática política, que se dá pelo fato de acontecer dentro das dimensões da sociabilidade. Além dessas manifestações, e, ao mesmo tempo nelas, ao se realizar, ela tem a função de preparar o educando para o mundo do trabalho e para a sociabilidade em todos os momentos de sua vida.

Em sua articulação com o trabalho, com a prática técnica, a educação se realiza num contexto amplo, enquanto acontece como atividade prática simbolizadora. Primeiramente, é uma atividade produtiva desenvolvida por agentes, que, embora não resulte em bens materiais, é socialmente útil, pois desempenha serviço para um grupo ou comunidade. Em segundo lugar, esse trabalho resulta num “investimento intergeracional”, já que prepara, formal ou informalmente, novas gerações para exercer atividades produtivas no mundo do trabalho. Essa preparação vai além do desempenho apenas técnico. Trata-se, também, da compreensão do mundo do trabalho, com suas condicionantes, valores e significados.

Por estar vinculada a grupos humanos, como sempre esteve, a educação não se dissocia da sociedade em que está inserida. Ao contrário, ela mantém estreita vinculação com a mesma. Sempre foi assim, de início refletindo, por suas práticas informais, a concepção de sociedade na qual esteve inserida; depois, em sua formalização, mantendo a mesma vinculação, ao mesmo tempo em que, pelo exercício da reflexão, passou a criar alguma distância que lhe permitisse preservar sua identidade. No dizer de Severino (2001, p. 72)

[...] há uma relação visceral entre o processo educacional e a sociedade. Existe uma pulsação no jogo entre as forças sociais e a educação. Isso ocorre de tal modo que, de um lado, a forma de organizar a educação reproduz integralmente a estruturação da sociedade; de outro lado, a atuação educacional pode ter efeitos desestruturadores, tornando-se fator de mudança social.

Como dito, a educação tanto pode ter uma função reprodutora das estruturas e valores da sociedade, como pode ter uma função crítica, de questionamentos, em que provoca reflexões e ações transformadoras na sociedade. Ao inserir novas gerações, seja como reprodutora, seja

como questionadora e reflexiva, ela se dimensiona como uma prática social e histórica, que se realiza num determinado tempo histórico. Ela se torna mediadora da sociabilidade, para os grupos humanos e, por suas expressões informais ou formais, possibilita-lhes que estejam historicamente se renovando, geração após geração.

A educação é uma prática social e também política. Ao refletir a sociedade, reflete as injunções de poder que há na mesma, que se manifestam pelas relações políticas. Suas ferramentas são os conteúdos da subjetividade dos educandos. Ali ela atua como conscientização, sobre as representações, conceitos e valores, mediante a comunicação intersubjetiva. As representações fazem parte do campo da ideologia. Ao reproduzir os conteúdos ideológicos para as novas gerações, a educação contribui para a conservação e disseminação dos mesmos. A consequência é a manutenção e reprodução das relações sociais que se sustentam pela ideologia.

Severino se apoia em diversos estudiosos para ilustrar como a educação se presta para a tarefa da conservação da sociedade e da reprodução das relações sociais. Em Marx e Engels<sup>2</sup> (1976, p. 36, apud SEVERINO, 2001, p. 73), resgata a ideia da articulação entre os processos culturais e sociais, do homem que “não se define como essência universal autônoma, mas se vincula indissolavelmente às condições reais de produção da existência e às formas de intercâmbio e cooperação” (2001, p. 73). Em decorrência, da vida e trabalho material, do processo de vida dos indivíduos concretos, nascem as atividades intelectuais, as ações culturais.

De Althusser<sup>3</sup> (s. a., s. p., apud SEVERINO, 2001, p.74), que qualificou a escola como um dos aparelhos ideológicos do Estado, ressalta o vigor com que este destaca a função reprodutiva da educação, afirmando que o capitalismo necessita garantir a reprodução da força de trabalho para garantir a reprodução das forças de produção. A escola é uma das instituições que se prestam a esta tarefa, pela qualificação dos trabalhadores e a submissão dos mesmos aos interesses da ideologia dominante. “Assim, a sociedade capitalista encarrega a escola da inculcação ideológica, embutindo-a nos conhecimentos e valores que transmite” (SEVERINO, 2001, p. 74).

De Bourdieu e Passeron<sup>4</sup> (1975, p. 19, apud SEVERINO, 2001, p. 74), ressalta a afirmativa de que “a educação é instrumento privilegiado de reprodução das relações de força vigentes” e de que o sistema de ensino do modelo capitalista “reproduz a cultura dominante e atua como poder simbólico que reforça as relações de poder no interior das formações sociais”.

---

<sup>2</sup> MARX, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1976.

<sup>3</sup> ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, s. d.

<sup>4</sup> BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

Os autores, segundo ele, mencionam a violência simbólica, que é a capacidade de impor significações e valores, como legítimos, para disfarçar relações de força que se encontram na base dessa violência. Esse processo é exercido, entre outros, pela educação escolar e atende interesses da classe dominante, inculcando princípios e valores da mesma.

Também Baudelot e Establet<sup>5</sup> (1977, s. p., apud SEVERINO, 2001, p. 75), na França, destacam a importância da escola na reprodução das relações sociais típicas da sociedade capitalista, atribuindo-lhe, entre os aparelhos ideológicos, papel mais significativo, por causa da formação da força de trabalho, pela divisão entre trabalho manual e intelectual. Assim, “a educação escolar prepara as forças de trabalho adequadas à economia capitalista e inculca a ideologia da burguesia no conjunto da população, em especial os filhos da classe operária” (SEVERINO, 2001, p. 75).

Quando se fala em reprodução das referências ideológicas e das relações sociais, reforçando a dominação na sociedade, está-se referindo a um processo em que não acontece reelaboração, análise crítica, questionamento. Pode-se supor, inclusive, a inexistência de intenção consciente, já que este processo ocorre de forma subliminar, naturalizado. Mas, a educação pode, por outro lado, ser fator de mudanças sociais, assumindo um papel de contribuição para a transformação da sociedade, enquanto promotora de questionamentos aos conteúdos ideológicos, trazendo à luz a dominação desta mesma sociedade e criando condições para sua superação. Ela não atua como protagonista das transformações sociais, já que sua ação é mediada pelas referências simbólicas, mas é nesta esfera das referências que ela pode atuar, efetuando ali suas mudanças. As mudanças no plano objetivo da realidade, sejam econômicas ou políticas, são consequência de uma mudança profunda na esfera ideológica.

Portanto, a educação, de um lado, “contribui para a reprodução de uma sociedade mediante a produção, sistematização e divulgação de uma ideologia; de outro, pode assumir a transformação dessa sociedade, por meio da produção, sistematização e divulgação de uma contra-ideologia” (SEVERINO, 2001, p. 76). Essa dupla atuação mostra um caráter contraditório, que se manifesta também na sociedade, que é permeada por forças antagônicas, revelando em ambas, educação e sociedade, um processo dialético: a manutenção e reprodução de determinada estrutura de relações sociais convive com forças contraditórias agindo no sentido da superação dessa realidade. Esse caráter contraditório demonstra uma significação maior da educação do que aparece à primeira vista. Ela não se esgota enquanto reprodutora de um tipo de sociedade. Ela é também um fator de transformação. Sua totalidade está nas duas

---

<sup>5</sup> BAUDELOT, Christian; ESTABLET, Roger. **La escuela capitalista**. Mexico: Siglo Veinteuno, 1977.

dimensões. A contradição manifesta uma força latente emergindo para a superação. O conhecimento tem papel importante no desvelamento dessa dinâmica, levando à conscientização do significado contraditório das relações sociais. E papel fundamental tem o educador, primeiramente pela assunção de consciência própria a respeito deste processo, e depois pela provocação que possa fazer à consciência dos educandos.

Em Cury<sup>6</sup> (1985, s. p., apud SEVERINO, 2001, p. 77), Severino se apoia para afirmar que não é fatalidade se a função social da educação esteve mais comprometida com os interesses dos grupos dominantes. Não é esta a sua sina. Ela também atua como “ação social transformadora”, opondo-se à organização capitalista de produção. Consegue isso promovendo uma “consciência de classe” (2001, p. 77).

A Antônio Gramsci<sup>7</sup> (1968, apud SEVERINO, 2001, p. 77), é atribuída uma “decisiva contribuição” para a concepção da educação como força de transformação social. O filósofo italiano separa sociedade civil e sociedade política. A primeira é formada pelo conjunto de organismos conhecidos como “privados”, como a escola, por exemplo. Neles prevalecem os processos de formação de consenso. A segunda, também chamada por ele de sociedade política ou Estado, se caracteriza pelo que chama de “hegemonia” que o grupo dirigente exerce sobre toda a sociedade ou pelo “domínio direto” ou de comando, manifestos no Estado ou no que ele chama de governo “jurídico”. Prevalecem aqui a força e a dominação repressiva. “Assim, a vida social é atravessada por dois tipos de função: a hegemonia (poder de orientação e de direção de um grupo dominante, com base no consenso, sobre o todo social); o comando (poder de domínio e de controle do aparelho estatal sobre indivíduos e grupos)” (SEVERINO, 2001, p. 78).

A aceitação do poder do grupo dominante gera coesão social, que pode ser estabelecida pela coerção, ou como resultado “do consenso em torno da visão hegemônica do mundo, a qual integra elementos do senso comum, costumes, moral e filosofia” (SEVERINO, 2001, p. 78). Essa visão, ou concepção, do mundo, hegemônica, é a ideologia. O consenso permite-lhe cimentar o todo social, dando-lhe unidade. Os intelectuais, que são os educadores da sociedade civil, são os responsáveis pela sua organização, sistematização e irradiação. Para isso, usam as instituições. E o instrumento utilizado para a consolidação da hegemonia é a educação, que elabora e difunde a concepção de mundo. E forma os intelectuais, “agentes dos aparelhos de hegemonia” (SEVERINO, 2001, p. 78).

---

<sup>6</sup> CURY, Carlos Roberto J. Educação e contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

<sup>7</sup> GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

Mas, para Gramsci, a educação também pode favorecer um grupo não-hegemônico, afirmando sua concepção de mundo. A classe dominante tenta difundir, ampliar, sua hegemonia, ampliando, reforçando o consenso. Enquanto isso acontece, caso não haja repressão dos aparelhos do Estado, concepções de mundo das classes não-dominantes, subalternas, contrárias à ideologia dominante, circulam na sociedade civil. E é a escola a responsável por sistematizá-las, difundi-las, pela educação, formando intelectuais dessas outras classes.

Tanto no caso da difusão, da busca de consenso em torno da concepção de mundo hegemônica, por parte da classe dominante, quanto no caso oposto, em que as classes não-dominantes fazem valer a sua concepção, efetivando transformação das relações sociais, este processo não é automático, mecânico, como simples resultado de uma contradição, da dialética presente nestas relações. Torna-se necessário, para que aconteça, um esforço do homem, através da consciência. E a consciência é resultado de educação.

### *2.3.2.1 Educação e prática simbolizadora*

A subjetividade, pela atividade educacional, permite aos homens produzir, sistematizar e transmitir cultura. E usufruir dessa cultura. Para isso, tanto para a produção quanto para a fruição, são utilizadas ferramentas simbólicas. Este processo ocorre no campo da prática simbolizadora. É onde a educação se realiza. Ela

identifica-se com o processo do conhecimento e o exercício da consciência. Educar-se é apreender-se e se construir cada vez mais como sujeito. O epistêmico e o ético predominam sobre o técnico e o político: a educação é aprendizagem e vivência da cultura simbólica, é experiência de auto-realização. Ela deve ser processo intencional de personalização (SEVERINO, 2001, p. 80).

Educar-se é tomar consciência de si como sujeito, como indivíduo, inserido numa sociedade, mas distinto da mesma, sabedor e consciente do mundo real que o cerca. É tomar consciência da dinamicidade das relações com os elementos desse mundo real e com outros indivíduos nesse estar no mundo e em sociedade, das implicações que isso acarreta. É desenvolver a capacidade do querer e decidir. A educação é o esforço para o desenvolvimento desta autonomia do sujeito, com consciência e vontade. É a promotora do crescimento individual, a partir de investimento pessoal, aproveitando-se de recursos da cultura. Ela

promove o desenvolvimento da gama de sensibilidades especificamente subjetivas: lógica, ética, estética etc. É um “processo de auto-realização do sujeito, desabrochar de suas potencialidades. Está em pauta a individuação, a construção do eu, pois só um

sujeito realizado, dotado de vontade livre e autonomia pode tornar-se agente sobre o mundo natural e a sociedade” (SEVERINO, 2001, p. 80).

Para Severino, é função da educação ser mediadora da realização da plenitude, isto é, cabe a ela possibilitar ao educando descobrir-se como humano, estando aí implícito o valor básico de tal condição que é a dignidade de ser pessoal, consciente e livre.

### *2.3.2.2 Educação e valores*

Há diferenças fundamentais entre a espécie humana e as outras que habitam o nosso planeta. Estas dependem de um determinismo biológico, inserido em sua programação genética, para se reproduzirem e sobreviverem como espécie. Esse determinismo faz com que os indivíduos obedeçam a instintos e programações que os tornam iguais nas ações e comportamentos. A aprendizagem se dá por imitação e convivência, obedecendo a impulsos biológicos. Os organismos reagem ao meio ambiente, sofrendo influência externa. Falta-lhes a consciência e a intencionalidade. Não há a produção simbólica. Na espécie humana, o código genético não está programado da mesma forma. A aprendizagem é fundamental para o provimento das habilidades de sobrevivência, para garantir que a humanidade se refaça, se renove continuamente. Em sua relação com a natureza e com os demais indivíduos, há muito mais do que reação a estímulos externos. Há interferência, ação intencional, pensada, consciente. Há percepção de resultados, da necessidade de outras ações, iguais ou não, que podem ou não ser concretizadas. Há consciência e há intencionalidade. Há escolhas. A espécie humana não está programada para subsistir apenas em obediência aos códigos que lhe foram atribuídos. Ela necessita se reconstruir permanentemente, refazendo-se, refazendo seu entorno e refazendo, em consequência, suas relações e formas de comunicação e ação com este entorno. Nestes processos, ela atribui significações, valorações, que dimensionam e determinam a intensidade e qualidade das ações e as escolhas. Novas gerações refazem estes e novos caminhos, permitindo à humanidade se renovar pelas práticas que a mantiveram viva e dinâmica anteriormente, recriando-se historicamente. Inculcar os aprendizados que mantenham a humanidade em seu devir histórico é o papel da educação, esteja ela revestida por caráter de informalidade, quando se realiza pela convivência entre os indivíduos, pela imitação, pelos ritos que infundem valores, costumes e padrões de comportamento, ou esteja estruturada e sistematizada em roupagem formal, institucionalizando-se através dos diversos modelos de escolas. Ao desempenhar este papel, ela se torna a “mediação universal da existência humana” (SEVERINO, 2001, p. 83), cuja “finalidade é conduzir a vida, cuidando para que os sujeitos se

relacionem com a natureza, com seus semelhantes e com sua produção cultural” (SEVERINO, 2001, p. 84). E traz consigo a característica da intencionalidade, presente em qualquer de suas manifestações, que inverte o sentido dos estímulos gerados pelo ambiente físico e social, presentes nas outras espécies. A educação “projeta” intenção de dentro para fora. Não é resposta. É “proposta”.

.... é uma práxis fecundada pela significação simbólica resultante da atuação subjetiva. Ela consolida a condição humana dos indivíduos quando contribui para sua integração no universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos. Embora empregue ferramentas simbólicas, a finalidade da educação transcende a condição cultural, pois seu alvo são os três planos da existência. É prática simultaneamente técnica, ética e política, atravessada por uma intencionalidade teórica e fecundada por uma significação simbólica, conceitual e valorativa (SEVERINO, 2001, p. 84).

### *2.3.2.3 Educação e prática produtiva*

Entre as três práticas da existência humana, produtiva, social e simbólica, a primeira tem a ver com a sobrevivência de uma forma mais explícita que as outras, visto que se refere à sobrevivência básica, física, animal. A vida, em suas incontáveis manifestações, sempre busca a própria manutenção e reprodução. A espécie humana, pelo trabalho, interfere no mundo para colocá-lo ao seu dispor e, com isso, garantir este objetivo. Para conseguir seu intento, ao longo da história, desenvolveu técnicas, gerou conhecimentos, produziu ciência, colecionou saberes, que precisam ser repassados para as novas gerações, de maneira adequada, para que elas cumpram a sua missão de manutenção e reprodução da vida humana. Além de se servir desse legado do passado, as novas gerações têm a missão de ampliá-lo e gerar condições para as gerações futuras. A tarefa de preparar essas gerações e adequá-las para as relações de trabalho e produção de bens materiais é da educação. A ela compete tornar o homem dotado de capacidade para a intervenção na natureza, preparado para o mundo do trabalho, dotado de saberes que sustentem suas ações técnicas.

Mais do que treinamento ou resposta operacional às demandas do mercado de trabalho, a formação profissional deve preparar o aprendiz, utilizando-se de métodos que possibilitem a ele incorporar e aproveitar-se de conhecimentos científicos e técnicos já disponíveis, além de também produzi-los, para que sejam eficazes para a intervenção na natureza. É importante que essa preparação seja competente para que o aprendiz tenha condições de desempenhar com eficiência seu trabalho. Mas, além disso, além do preparo para o desempenho técnico, para o fazer eficiente, é importante também que seja uma preparação mais ampla, para o mundo do trabalho, aí incluídas a compreensão das prerrogativas, características e vicissitudes deste

mundo e das relações entre os indivíduos que o compõem. O exercício da profissão técnica, da prática produtiva, é um dos mediadores da existência histórica, da humanização, “que impõem à educação exigências para além da competência técnica e científica” (SEVERINO, 2001, p. 86).

Em seu agir na preparação das gerações, a prática educativa mostra-se também, em sua totalidade, como uma modalidade de trabalho, destinada a gerar proventos para os seus trabalhadores, garantindo sua sobrevivência. Ela é dotada de aspectos técnicos, tem objetivos de transformação e seus resultados são socialmente úteis. Seus agentes devem ter competência técnica adequada. A atividade exige deles empenho em termos de desgaste físico e biológico. Embora seja um trabalho intelectual, que lida com ferramentas simbólicas, e por isso muitas vezes não seja considerada como tal, a prática educativa é trabalho, com impactos sobre a natureza física e a realidade social, diferentes daqueles que se dão de forma mais direta em outras atividades. Ela se serve do conhecimento para legitimar sua intervenção sobre o social.

Mas, no cumprimento de suas funções, ao exercer a intervenção sobre a natureza, ao ser ela própria uma prática efetuada por trabalhadores, ao executar as atividades da prática simbólica, a educação pode provocar a alienação do homem, se ficar restrita apenas à busca dos resultados técnicos, sem levar em consideração as condições em que o trabalho se dá, a efetiva participação do trabalhador tanto no processo quanto nos resultados, enfim, sem levar em conta a dignidade humana, tornando o trabalhador um robô à mercê de decisões, práticas e resultados estranhos a ele. A educação precisa ser emancipadora, comprometida com o trabalho e com o seu significado para a existência humana.

#### *2.3.2.4 Educação e prática política*

“A educação tem compromisso inarredável com a inserção dos indivíduos na vida social, de modo a assegurar-lhes o usufruto dos bens que dela decorrem, fundamentais para sua humanização” (SEVERINO, 2001, p. 88). Quando se fala em humanização, há que se pensar prioritariamente na qualidade das relações que se dão entre os homens. As conquistas, as realizações da prática produtiva inserem a marca, o sinal do humano no mundo natural e reforçam no homem sua identidade humana, como elemento capaz de transformação de si e a partir de si, em benefício próprio e de seus semelhantes. Ele humaniza o mundo e, neste processo, se humaniza. Já através da prática política, da inserção do homem na sociabilidade, com todas as suas injunções, resultados de múltiplas e discrepantes subjetividades, sempre heterogêneas, e da presença do fator poder, essa humanização se revela de forma mais evidente,



tanto no que tem de caráter positivo quanto no que apresenta como dificuldades para se revelar e para vir a ser.

Há aqui uma dificuldade específica para o indivíduo, em sua convivência e trato com o corpo social, com os outros membros da espécie. Sua humanização se dará na medida em que afirmar sua individualidade, em que processar a sua individuação, conquistando autonomia e liberdade, destacando-se dos demais, ao mesmo tempo em que necessita do grupo social para se sentir parte do mesmo e se realizar como pessoa. Ou seja, o processo de conquista da plenitude de sua humanização se dará enquanto se der o processo de conquista de sua plenitude como indivíduo, ao mesmo tempo em que se integra à coletividade e a humaniza. Por isso, indivíduo em condição desumana desumaniza a espécie. E este processo não é pacífico. A integração à comunidade supõe, em princípio, harmonia. Mas, como cada indivíduo é uma subjetividade, há uma tendência mais natural à dispersão de interesses, de visões, de caminhos etc. do que à unificação, dificultando a comunicação e complicando a relação entre os membros do grupo social. Uma consequência natural, não havendo o consenso, é o surgimento do conflito. Visando resolvê-lo, ou extirpá-lo, surge o poder, que se impõe de forma contundente como medida para estabelecer arbitrariamente a unidade, castrando pretensões individuais. “Isso acarreta uma contradição fundamental para a espécie: de um lado, o indivíduo precisa do grupo social para realizar-se como pessoa; de outro, a sociedade resiste a assegurar-lhe autonomia e liberdade, condições mínimas para sua personalização” (SEVERINO, 2001, p. 88). Enquanto que na relação da humanidade com a natureza física, há uma resistência natural desta ao trabalho do homem, pela imposição de dificuldades que justificarão seus esforços, na relação com a sociedade a dificuldade está em criar harmonia entre as múltiplas subjetividades, visando objetivá-las. O poder busca recompor a harmonia, de forma artificial, é claro, limitando a autonomia e a liberdade dos indivíduos. Superar esta condição contraditória é um grande desafio para a espécie.

As relações de poder presentes na sociedade humana condicionam a prática educativa a ser fundamentalmente política em sua missão de inserir os educandos na sociabilidade.

Como todas as práticas sociais, a educação não é apenas um relacionamento técnico e simbólico entre as pessoas, mas tem um caráter político que envolve educadores e educandos numa trama de poder. Daí o educador ser um agente político que deve afirmar-se como sujeito na construção de sua cidadania e de seus educandos” (SEVERINO, 2001, p. 89).

Neste contexto, embora as relações na sociedade sejam uma trama de subjetividades se comunicando, elas não estão imunes a interferências. O poder, com suas artimanhas, empana

os significados, criando falsas realidades, produzindo e multiplicando ideologias, para atingir resultados que estarão em desacordo com os originalmente buscados. Cria-se campo para condições alienantes, na forma de dominação, servidão e subserviência. O papel da educação está em criar condições para o desmascaramento desta situação, de modo que traga à tona as realidades subjacentes às aparências. Ela efetiva esta missão desenvolvendo nos educandos uma percepção adequada a respeito das relações de poder e suas implicações, capacitando-os para identificar as tendências ideológicas, através de um exercício de crítica constante que os afasta dos riscos de alienação. Trata-se do desenvolvimento de uma consciência autônoma, que vai além da percepção de si próprio e se expande para a compreensão da sociedade e do mundo em que o indivíduo se situa, com todos os seus condicionantes, estabelecendo, com ambos, relações de saudável distanciamento que preserva a liberdade de atitudes e de ação. Significa criar condições para que os indivíduos desenvolvam e assumam o papel de sujeitos da própria história, pelo exercício da capacidade da livre escolha. Implica em despertar nos educandos a consciência de que fazem parte de uma sociedade e de um mundo com os quais mantêm relações de mútua dependência que tanto podem contribuir para sua humanização quanto podem gerar alienação. Esta é a forma de a educação contribuir para a transformação social, evitando a reprodução pura e simples de um modo de ser da sociedade e fugindo da armadilha de ela própria se tornar instrumento de dominação, ao reproduzir relações desumanizadoras e usar sua influência para gerar espíritos suscetíveis de assumir comportamentos e atitudes de passividade e alienação na sociedade.

Assim, ela cumpre um papel de construção de cidadania. Instaurar e consolidar a cidadania é hoje entendido como a finalidade da educação (SEVERINO, 2001), forma de se mediar a construção da democracia. Falar em cidadania remete novamente à busca da plenitude dos sujeitos, pela realização de sua dignidade, através de sua participação na vida da comunidade humana, não apenas como expectadores, objetos das ações e vontades de outros, mas como participantes ativos, “produtores e fruidores dos bens naturais, sociais e simbólicos de sua sociedade” (SEVERINO, 2001, p. 90). A construção da cidadania passa pela formação para a cidadania, como preparação para o exercício da mesma, no futuro. Mas, a própria preparação já se apresenta como oportunidade para esse exercício. As relações mediadoras do processo educacional, que envolvem os diversos sujeitos: educador, educandos, instituição, meio social, já são um campo fértil para a prática e aprendizado, para o exercício da competência de se viver na *polis*. Mais do que se educar *para* a vida, educa-se *na* vida e *para* a vida. Justifica-se assim a expressão “prática educativa”. Ela está eivada das características das três dimensões: prática produtiva, pela produção de conhecimentos e vivências, utilizando

como ferramentas os conhecimentos herdados, as vivências próprias e de outros; prática política, pela vivência das relações sociais e de poder que acontecem no processo de aprendizado; e prática simbólica, pela apreensão e significação de tudo o que resulta do processo, em termos de ideias, projetos, atitudes, conceitos e valores. Esse é o significado de inserir os educandos na esfera da sociabilidade, de prepará-los para a cidadania. A vivência e reflexão sobre a vivência, significando-a e ressignificando-a, com a utilização do conhecimento, num processo de *práxis*, enseja a produção de referenciais que mediarão as vivências no futuro. Não se trata de um processo de adaptação, mas de vivência, nem de uma preparação para a adaptação às condições de um mundo externo e futuro, mas de capacitação para a prática da cidadania, com postura autônoma, nos contextos de vida futura, exercendo não apenas o direito de denúncia das situações opressivas, mas também atuando para o ordenamento adequado das relações sociais.

A educação é fundamentalmente prática social. Assim como ocorre com a prática produtiva, na sua relação com a sociabilidade, ela se serve do conhecimento, com seus recursos simbólicos, para que todos sejam beneficiados com os bens sociais e com os direitos de participação política e social. “Como prática social, a educação se envolve de um tríplice modo com a sociabilidade: prepara os educandos para inserção na vida social; realiza-se em si mesma como exercício de sociabilidade; esse exercício é também seu conteúdo formativo” (SEVERINO, 2001, p. 89). Ela não pode se restringir apenas à denúncia de situações de opressão e alienação, não pode apenas cuidar da habilitação técnica, não pode se esquivar da formação política, não pode se omitir de exercer seu papel crítico, não pode deixar de exercer vigilância ativa e empreender ações para garantir a democratização das relações sociais, evitando a hegemonia de segmentos dominantes. Como uma prática, deverá ser transformadora.

A prática educativa prepara para o mundo do trabalho e para a vida social, trabalhando elementos da subjetividade, tanto do educador quanto dos educandos, elementos estes relacionados tanto à prática produtiva quanto à prática política. Ela se utiliza e se faz acontecer através de ferramentas simbólicas, que são resultado da subjetividade. Essas ferramentas surgem em duas modalidades: produção de conceitos e vivência de valores, ambos, conceitos e valores, “referências básicas para a intencionalização do agir humano” (SEVERINO, 2001, p. 91). O conceito diz do que se trata e os valores dão sentido de importância para o indivíduo. Papel fundamental cabe ao conhecimento, “para oferecer referências na condução da existência humana”, importantes em qualquer uma das três práticas. A consciência subjetiva do indivíduo elabora sentidos e se torna permeável a valores. Isso lhe permite intencionalizar suas ações. Intencionalizar é ato que se inicia na apreensão, pela consciência, daquilo que vem pela

percepção, e ali ganha significado e atribuição de valor, de importância, a partir das vivências do sujeito, de seus interesses e necessidades. Este processo torna-se referência para ações futuras, que serão dimensionadas pela capacidade volitiva do indivíduo. “Ao agir, o indivíduo se referencia a conceitos e valores, de tal modo que todas as situações vivenciadas e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados nascidos de uma referência conceitual e valorativa” (SEVERINO, 2001, p. 91). Situações vivenciadas são representadas simbolicamente por conceitos. E são dimensionadas por valores.

A intencionalização da prática histórica do homem, com base numa consciência subjetiva e em decisões lastreadas em seu querer e em sua liberdade, mesmo que condicionada, que dimensionam seu agir, traz à tona a questão de sua responsabilidade por essas decisões, responsabilidade esta que está fundada em seus referenciais éticos. Ao viver em sociedade, ele está inserido num contexto repleto de normas e regras morais, que representam valores compartilhados por todos e que impõem aos indivíduos modos de agir e se comportar, regularizando a vida em comum e determinando usos e costumes, práticas e atitudes, de todos os membros. Em outras palavras, determinam a moral de todos os membros. Estas normas e regras são criações humanas, às quais cada indivíduo adere para fazer parte da comunidade. Mesmo com maior ou menor pressão para cumprir essas imposições, que lhe são externas, a sua adesão lhe permite uma vivência subjetiva do valor de cada uma e ele, indivíduo, tem um espaço de avaliação e decisão que faz com que sinta a sua responsabilidade pelo cumprimento ou não das mesmas. É o efeito do exercício da liberdade, vontade livre, autonomia de cada um, que faz com que, mesmo diante de fatores externos que condicionam seu comportamento, às vezes de forma contundente, os sujeitos tenham vontade e livre arbítrio para escolher seus melhores caminhos. A adesão às normas morais da sociedade torna cada indivíduo membro da mesma não apenas como cumpridor, mas também como autor e responsável por essas regras. Essa condição de fazer parte, assumindo a responsabilidade pelos seus atos, a partir de valores aos quais aderiu e que se tornaram seus, constitui a sua consciência moral, que dá direção ao seu agir. A consciência moral permite aos homens desenvolver uma sensibilidade específica, uma sensibilidade moral, em relação aos valores.

O questionamento a respeito dos fundamentos dos valores leva a considerações a respeito da ética, que, segundo Severino, “se apresenta como área de investigação filosófica para explicar nossa sensibilidade moral e mostrar seus fundamentos” (2001, p. 92). Explicita ele que na Antiguidade e na Idade Média, a ética encontrou os fundamentos na natureza ontológica do homem, posição coerente com a metafísica então vigente. De acordo com esse pensamento, havia o entendimento de que “na essência humana já estaria inscrita, estável e

permanentemente, a referência básica dos valores”, que o homem tenderia naturalmente “para a realização de sua perfeição mediante o pleno desabrochar de sua natureza”. A consciência moral seria “a expressão subjetiva e original de seu modo de ser” (SEVERINO, 2001, p. 93). Os valores caros à consciência humana estariam vinculados a essa condição ontológica. Essa é a linha básica do pensamento essencialista, de sistemas éticos como “o aristotelismo, o tomismo, o agostinismo e, de um modo geral, o cristianismo” (SEVERINO, 2001, p. 93).

Numa outra linha, já na modernidade, com os resultados oriundos do conhecimento, das ciências, há uma outra busca para os fundamentos éticos do comportamento humano. Entende-se, então, que não é possível atingir a essencialidade das coisas, apenas a fenomenalidade delas. Não se trata de negar ou afirmar a essência, mas, apenas, de constatar a incapacidade de atingi-la. A ciência leva ao entendimento de que os homens são organismos vivos, regidos por leis naturais, tanto no plano individual quanto no plano social. Não há nada que vincule essas condições a uma essência imutável. Assim, são bons os valores e ações “que aprimorem essa existência natural, dando-lhe maior funcionalidade. Esses são os sistemas da ética naturalista, segundo a qual valores e fins da ação humana estão expressos nas leis naturais que regulam a vida” (SEVERINO, 2001, p. 93-94). Neste grupo estão o naturalismo, o funcionalismo, o positivismo, o pragmatismo e o contratualismo.

Numa terceira posição, refletindo uma visão contemporânea, encontra-se o enfoque praxista, que tenta superar os outros dois, através de uma nova maneira de ver o homem, aqui considerado não exclusivamente determinado e também não exclusivamente livre, mas submetido simultânea e instavelmente às duas condições. Ele sofre as determinações resultantes do fato de ser um “ser natural”, ao mesmo tempo em que se manifesta como um ser autônomo, com consciência que lhe dá condições de intencionalizar suas ações. A sua humanidade está condicionada à sua capacidade de se construir pelas suas ações, mesmo estando limitado por suas condições naturais e histórico-sociais. E é essa humanidade, resultante de sua historicidade, que referencia a ética. É uma humanidade construída a partir do exercício da autonomia, de práticas efetivas, mesmo estando o homem condicionado. Suas ações dependem de duas realidades: uma, à qual ele está sujeito, e que determina, em parte, seu comportamento, e outra, construída por ele, a partir de suas decisões, e da qual é sujeito. As duas realidades o tornam um sujeito histórico-social cultural. “O homem é uma entidade natural histórica, determinada pelas condições objetivas e que atua sobre elas por meio de sua práxis” (SEVERINO, 2001, p. 94).

Importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que é condicionado pela sua realidade natural, as ações do homem, naquilo que têm a ver com a sua autonomia e determinação, estão

revestidas pelas características da intencionalidade, da volição, vinculadas aos seus interesses e necessidades e direcionadas para objetivos e fins. Esse contexto o faz sujeito, ao mesmo tempo que lhe confere a responsabilidade pelos atos e consequências. À medida em que redimensiona seus atos, pela práxis, ele constrói sua história e se constrói em sua humanidade. Esta está condicionada, portanto, à sua capacidade de se autodeterminar, de fazer escolhas, mesmo em situação de condicionamento em que se encontra, por sua realidade natural e histórico-social. A sua humanidade, a sua dignidade de ser humano, confere fundamento para os valores que definem a sua consciência moral. O homem é a medida de valor. “Não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, reforce sua opressão pelas relações sociais ou consolide a alienação subjetiva” (SEVERINO, 2001, p. 95). A postura ética está mediada, então, pelas condições históricas e concretas da existência e a elas se deve prestar atenção, no sentido de desenvolver respeito e sensibilidade pela dignidade humana, que é por elas afetada. O conhecimento é o instrumento adequado para se conseguir esse intento, o único instrumento, que deve ser “competente, criativo e crítico”. “A mais radical exigência ética contemporânea para os sujeitos envolvidos na educação é o compromisso de aplicar o conhecimento na construção da cidadania” (SEVERINO, 2001, p. 95).

### 3 EDUCAÇÃO NO IFMT

Os temas tratados e desenvolvidos neste capítulo referem-se ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT, como um todo, do qual o *Campus* de Rondonópolis faz parte. Embora este trabalho se dedique especificamente à realidade deste *Campus*, é necessário ter uma compreensão do contexto institucional maior, devido às vinculações gerenciais, às diretrizes comuns, às trocas constantes havidas entre os *campi*, referentes aos mais diversos temas. Como se trata de um grande sistema educacional, é óbvia a constatação das mútuas influências. O IFMT é dirigido por um reitor e uma equipe de pró-reitores, específicos para cada área: ensino, pesquisa, extensão, administração, institucional, todos lotados em uma reitoria. Cada área é dividida em diretorias, que atuam junto aos *campi*. Estes são dirigidos por um diretor geral, têm relativa autonomia e estruturas semelhantes adaptadas aos seus tamanhos e natureza.

#### 3.1 Finalidades, características

De acordo com seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (IFMT, 2014), que abrange o período de 2014 a 2018, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT constitui-se em uma autarquia instituída pelo Governo Federal através da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008, pp. 1-3), para, conforme explicitado no artigo 6º dessa Lei, [...]“ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional.” (BRASIL, 2008, p. 2). Atualmente, se faz representar por 18 *campi* (IFMT REITORIA, s. d.) em diversas regiões do estado do Mato Grosso, quatro dos quais estão na fase embrionária de *campi* avançados, ainda não emancipados. As forças da Instituição estão voltadas para ofertar ensino, pesquisa e extensão e atender “programas sociais do Governo Federal voltados para a formação profissional e elevação da escolaridade de pessoas, inclusive em situação de vulnerabilidade social” (IFMT, 2014, p. 17).

Ainda no artigo 6º, está explicitado que os Institutos Federais têm por finalidades e características, entre outras:

- VI – qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII – desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

VIII – realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;  
 IX – promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008, p. 2).

Já o IFMT tem como princípios norteadores, entre outros, de acordo com o artigo 4º de seu Estatuto (IFMT – CONSUP, 2009, p. 11):

I – compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, publicidade e gestão democrática; [...]  
 III – eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos educacionais, locais, sociais e culturais;  
 IV – inclusão de pessoas com deficiências e com necessidades educacionais especiais;  
 e  
 V – natureza pública e gratuita do ensino regular, sob a responsabilidade da União.

Os instrumentos – Lei de criação dos Institutos Federais, Estatuto do IFMT e Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMT –, que dão origem, sustentação e diretrizes ao Instituto Federal do Mato Grosso e a cada um de seus *campi*, mencionam conceitos que aparentam ter coerência entre si, numa primeira leitura, mas que podem gerar dúvidas quando submetidos a um olhar mais atento e perscrutador. Assim, por exemplo, fala-se em “educação profissional e tecnológica”, gerando questões do tipo: o que se quer entender com *educação*? E com *educação profissional*? E com *educação tecnológica*? A *educação tecnológica* é diferente da *educação profissional*? São excludentes? Em outro momento, fala-se da oferta de ensino, pesquisa e extensão. Qual a relação desses três conceitos com o conceito de educação? Qual a abrangência de cada um? O Estatuto da Instituição (IFMT – CONSUP, 2009, p. 11), em seu artigo 4º, inciso III, fala em “formação profissional”. Trata-se de “educação profissional”? Ou “ensino profissional”? Ou ambos? No mesmo inciso, relatam-se “arranjos produtivos educacionais” e “arranjos produtivos sociais e culturais”. O que significam?

Não se pode, aqui, discorrer sobre a propriedade dos conceitos, se são utilizados adequadamente ou não com a devida precisão em termos do que significam e dos elos que os relacionam. Trata-se, antes, de entender o que este documento – o Plano de Desenvolvimento Institucional – expressa, com clareza ou subliminarmente, a respeito do que se quer para um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, inserido nas diversas “realidades” do estado do Mato Grosso. Esta pretensão vai além do que está definido nos instrumentos legais de criação e direcionamento das atividades do Instituto. O PDI foi elaborado durante e após intensos estudos, discussões e debates, em todos os *campi*, resultando num trabalho finalmente consolidado por uma comissão de representantes eleitos por todos os servidores. O documento



gerado expressa, portanto, a personalidade que deve ter a Instituição, de acordo com as convicções de seus componentes. E personalidade, entende-se, aqui,

é o conjunto das **características marcantes** de uma pessoa, é a força ativa que ajuda a determinar o relacionamento das pessoas baseado em seu padrão de **individualidade pessoal e social**, referente ao **pensar, sentir e agir**. [...] conjunto de peculiaridades de um indivíduo que o caracterizam e diferenciam dos outros” (SIGNIFICADOS, s. a., s. p.).

### 3.2 Educar na vida, para a vida e para o trabalho

Neste documento, o PDI, a missão da Instituição está definida inicialmente como “Educar para a vida e para o trabalho” (IFMT, 2014, p. 16;18), complementada com a observação: “... sempre focada no compromisso com a inclusão social” (IFMT, 2014, p. 18). A visão contempla o desejo de “Ser reconhecida, até 2019, como uma instituição de excelência na oferta de educação profissional e tecnológica” (IFMT, 2014, p. 16). E os valores escolhidos para sustentar esta caminhada e reforçar a personalidade institucional são diversos: ética, transparência, profissionalidade, inovação, empreendedorismo, sustentabilidade, humanidade, respeito à diversidade, inclusão e democracia participativa (IFMT, 2014, p. 16).

As reflexões feitas com base em Dewey, que vinculam o conceito de educação de maneira muito estreita ao conceito de experiência, cuja contínua reorganização e reconstrução pela reflexão, produzem vida, e vida humana, permitem questionar o “educar para a vida”, constante na primeira parte da missão, como se a vida fosse algo estranho e fora das vivências do dia a dia da Instituição. Educar é viver e é fenômeno de vida. E a vida também se dá em Severino, quando trabalha as dimensões da praxicidade, ressaltando o papel da subjetividade humana trabalhando a reflexão sobre ações passadas, presentes e futuras, redimensionando as experiências e gerando novas no aqui e agora. O educar se dá, para todos os envolvidos, no momento presente, em realidade escolar não dissociada da realidade externa, embora aparentemente controlável e, para alguns, isolada. E esse educar *na vida* também tem o reforço de Freire, com sua práxis. Os fenômenos escolares, programados ou não, são vida acontecendo e, pela reflexão, estão sujeitos a redimensionamento e se tornam fontes valiosas de aprendizagem.

Quando se justapõe “educar para a vida” com “e (educar) para o trabalho”, permite-se o entendimento de que vida e trabalho não têm relação um com o outro. Educar para a vida poderia significar uma preparação que levasse em conta as dimensões política e simbólica, utilizando-se dos conceitos de Severino, com inserção na socialidade e na cultura, não incluindo

aí o mundo do trabalho. Já o “educar para o trabalho” estaria relacionado à prática produtiva, com a preparação dos educandos para a sua inserção nas forças construtivas do trabalho. Esta especificidade teria a ver com a preparação profissional, com o ensino profissionalizante, estritamente falando? Seria o ensino uma educação ou estaria restrito à aprendizagem técnica e tecnológica, com sua consequente necessidade de domínio de habilidades de engenho e criatividade para solução de problemas e enfrentamento de desafios? Esta seria uma abordagem muito restritiva, porque, além dos componentes técnicos, operacionais, de uma profissão, o mundo do trabalho é, acima de tudo, um mundo humano, uma sociedade com as características da sociedade maior à qual pertence, com normas e disciplinas próprias. Por isso, nele se encontram também as dimensões política e simbólica, além, é claro, com maior ênfase, da dimensão produtiva. Trabalho é vida, necessário para a manutenção e reprodução da vida humana. Educar para o trabalho, então, não pode prescindir da preparação para as relações de trabalho, além da preparação para a produção de bens. Trata-se de gerar e difundir saberes que sustentem as ações técnicas, mas que vão além, preparem para o mundo do trabalho. Portanto, educar para o trabalho é também educar na vida e para a vida, vida que se dá no ato da educação e também se dá no trabalho, como se dá em qualquer outra situação. Não se trata de jogo de palavras. Educar é ato presente, acontecendo, à medida em que se gera aprendizado e se produz conhecimento, a partir das reflexões feitas sobre as vivências. Pode-se utilizar o aprendizado, os conhecimentos, no futuro? Perfeitamente, mas, naquele momento, estarão novamente sendo vivenciados e gerarão novas experiências e conclusões para quem os utilizar.

Educação é um processo social. Por ser processo, sua existência se dá à medida que se realiza, na vida, que se concretiza, na vida, que se constrói na vida, dentro das realidades que nascem e se desenvolvem historicamente nas malhas das relações sociais. Possivelmente, a intenção, ao se fazer a afirmação “Educar para a vida e para o trabalho”, fosse dar maior ênfase à necessidade de haver uma preparação mais intensa, direcionada, de qualidade, para o mundo do trabalho, com suas características pertinentes, especificamente, além da preparação técnica, esta mais restrita ao ensino propriamente dito. Mesmo assim, a proposição soa inconsequente, porque remete à ideia de segmentação, vida e trabalho.

Desdobrando a missão, tem-se que

O ideal do IFMT estabelece que a sua função principal diz respeito à produção e disseminação do conhecimento. Assim, é inerente ao IFMT a difusão da cultura, a investigação científica, a educação holística, o ensino das profissões e, finalmente, a prestação de serviços à sociedade mediante o desenvolvimento de atividades de extensão (IFMT, 2014, p. 21).

O que entender por “função principal”? Possivelmente se refira à missão. Assim sendo, ela “diz respeito à produção e disseminação do conhecimento”. Não está dito que é a produção e disseminação do conhecimento. Se assim fosse, teríamos formulações diferentes, com significados diferentes, para a missão, que representa a razão de ser da Instituição. Dizer respeito significa que “educar para a vida e para o trabalho” é compatível com a produção e disseminação do conhecimento, o que justifica as ações em seguida relacionadas:

Essa definição torna evidente que o papel do IFMT extrapola o âmbito restrito do ensino das profissões promovidas em seus cursos. Embora a formação se constitua numa das suas funções, a sua missão fundamental refere-se à produção do conhecimento, à capacidade de fazer questionamentos e ao exercício da criticidade, mediante os quais pode tornar possível o desenvolvimento da capacidade de resposta aos problemas e desafios vivenciados pela sociedade em diferentes campos (IFMT, 2014, p. 21).

O ensino de profissões, aqui fica claro, é um dos elementos da educação. Ensinar é parte, educação é a totalidade. E esta totalidade é o que os pensadores tentam definir, explicitar, dimensionar. As diversas abordagens representam tentativas de apropriação de significados para entendimento do que seja educação, a partir de diferentes olhares. Formação, neste texto, parece ter sido colocado como sinônimo de ensino, embora aparente ter uma significação maior. Ampliando o entendimento anterior, aqui são colocados mais alguns significados aos quais se *refere* a missão fundamental, embora a elaboração provoque dúvidas se não estaria sendo dito que a missão fundamental “é” produção do conhecimento etc., o que recairia na duplicidade de missão, citada anteriormente. Educar supõe também produzir conhecimento, pois este é resultado da subjetividade das pessoas, da utilização do arsenal simbólico de cada um. E mais, tem a ver também com a capacidade de questionamentos e com o exercício da criticidade. Portanto, não se espera dos educandos, ou de qualquer pessoa envolvida com a educação, que sejam meros receptores ou repassadores de informações, a que chamam de conhecimento, como denunciado por Freire quando explicita o que considera como “concepção bancária da educação”. É o caminho para a autonomia, já que questionamento e criticidade são instrumentos fundamentais a partir dos quais se renovam os conhecimentos e se assumem posições de vida. O processo vai muito além do exercício da racionalidade, pela aplicação da capacidade cognitiva. Envolve também o desenvolvimento de outras capacidades, como as emotivas e relacionais. Em suma, é o homem se fazendo, se construindo, fazendo história, se humanizando. No texto, a Instituição assume a intenção de trabalhar questionamentos e criticidade para “tornar possível o desenvolvimento da capacidade de resposta aos problemas e desafios vivenciados pela sociedade...” A capacidade de responder é diretamente proporcional ao nível do

desenvolvimento integral de cada um. Mas, social como é, o ser humano existe para a convivência, para a sociedade, não apenas a ela se adaptando. A sua preparação está vinculada às possibilidades de sua contribuição para a mesma. Não teria sentido e nem razão de ser uma preparação com objetivos apenas de evolução individual, que não levasse em conta prioritariamente a comunidade humana. Enquanto se faz indivíduo, o homem se faz comunidade, e vice-versa. Não é possível sua existência em apenas uma dessas dimensões. Este é o significado de desenvolvimento integral em que o IFMT aposta, em seu texto, justificando, assim, sua existência como instituição educadora. E sua contribuição é destacada como “grande responsabilidade social e de inclusão [...], pela capacitação de trabalhadores e pela formação de profissionais qualificados para a atuação no mundo globalizado” (IFMT, 2014, p. 21). É a sua função social, como escola pública, função esta que se amplia, hoje,

na medida em que atualmente exige-se das pessoas a continuidade da formação ao longo da vida, o que implica no desenvolvimento de competências geradoras da capacidade de percepção e expressão na qual o cidadão/profissional precisa estar não só atualizado em sua área específica como também em relação ao que está acontecendo em seu entorno” (IFMT, 2014, p. 22).

A necessidade de formação ao longo da vida pressupõe atenção ao que acontece no ambiente, para elaborar-se e elaborar respostas e propostas adequadas. Além de profissional, cidadão, inserido ativamente em seu mundo, atento aos acontecimentos, mas, também, tendo o que dizer. É a concepção de educação inclusiva, que “pressupõe o comportamento crítico e criativo, audacioso, desencadeador de ações voltadas à solução de impasses e problemas do cotidiano” (IFMT, 2014, p. 22).

Qual a dimensão dessa educação inclusiva? Não se pode desvincular educação da ideia de inclusão, sob pena de que fique vazia de sentido. Severino mencionou-a como investimento intergeracional para “inserir os educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura” (SEVERINO, 2001, p. 67). Seja ela reprodutora das estruturas e forças da sociedade, ou seja ela transformadora, supõe algum nível de inserção ao modo de ser e se portar da sociedade que vai além da simples integração social. No caso presente, ao se pretender “comportamento crítico e criativo, audacioso, desencadeador de ações voltadas à solução de impasses e problemas do cotidiano”, busca-se formar agentes conscientes para que exerçam papel ativo na sociedade. Portanto, trata-se de inserção ampla, radical. É física, operacional, funcional, social, tornando o indivíduo participante, cidadão, dando-lhe a sensação e certeza de que tem dignidade, de que contribui e é útil, de que é merecedor de direitos, não por piedade, mas por estar ali, por ser e se sentir plenamente pertencente ao grupo, de tal modo que, sem

despersonalizar, mas, ao contrário, individualizando-se plenamente, sinta-se a própria comunidade, em plenitude. Usando-se uma expressão de Severino, chega-se, então, a uma “relação visceral” entre educando e sociedade, ou, “entre o processo educacional e o da sociedade” (SEVERINO, 2001, p. 72).

Educar para o mundo do trabalho é uma forma específica de gerar inclusão, já que a preparação adequada permite ao educando desenvolver competências que o colocarão em melhores condições para prover sua vida e a dos seus. Esta possibilidade resulta também em outros benefícios que contribuem para que tenha a certeza de que é um membro útil na sociedade, que partilha responsabilidades e benefícios. Trata-se dos benefícios da autoestima, da sensação de estar contribuindo, da motivação gerada pelo uso da criatividade, do sentir-se capaz, do sentir-se pertencente de forma ativa ao grupo humano. Por isso, inclusão, devido à sua amplitude, é colocada como uma política especial dentro do IFMT.

### 3.3 Ser humano e trabalho

O entendimento do que seja educação depende, a priori, do entendimento que se tenha a respeito de ser humano. Inserido como um dos capítulos do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI do IFMT, está o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, que desenvolve diversos conceitos, entre eles: ser humano, trabalho, sociedade, educação, cultura, ciência e tecnologia. Diz ele que as instituições sociais, particularmente as instituições de ensino, devem cumprir papel que vai além de ser meros aparelhos ideológicos do Estado, pois elas “existem a partir das relações entre os homens”, no dizer de Althusser<sup>8</sup>, (2007, apud IFMT, 2014, p. 43), e, por isso, sua existência é também histórica e se reveste de conflitos, que expressam as tensões conservadoras ou inovadoras presente dentro delas (IFMT, 2014, p. 43). E quem é este homem que se relaciona com outros homens? Referenciando-se a Manacorda<sup>9</sup> (2000, apud IFMT, 2014, p. 43), o texto diz que é alguém que não nasce homem, alguém que vai se formando durante a vida. Talvez nasça homem, mas apenas como perspectiva. A educação, a aprendizagem, “num contexto social adequado, é que permite a ele as experiências, noções e habilidades que lhe permitirão executar atos ‘tanto humanos quanto não naturais, como o falar e o trabalhar segundo um plano e um objetivo’” (IFMT, 2014, p. 43). Em decorrência, o texto conclui que

<sup>8</sup> ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 10. ed. Graal, 2007.

<sup>9</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 3. ed. Cortez, 2000.

O entendimento de ser humano que o IFMT concebe é, portanto, basicamente o do “ser-que-vive-do-trabalho” (Antunes, 1997)<sup>10</sup> ou, conforme Ianni (1884)<sup>11</sup>, “Em essência, o homem é trabalho”. Tanto que, segundo ele, para viver o homem tem que trabalhar e, ao mesmo tempo, apropriar-se do trabalho do outro. Suas necessidades são cotidianas e históricas: comer, beber, dormir, vestir-se, abrigar-se, reproduzir-se biológica e socialmente (IFMT, 2014, p.43).

Temos, aqui, por enquanto, uma concepção reducionista, que limita o homem à dimensão da sobrevivência, à prática produtiva. Não é esta a intenção do texto, que, a seguir, busca em Marx<sup>12</sup> “a compreensão histórica do homem enquanto ser social, uma vez que, segundo ele, os homens se distinguem dos animais pela consciência e por tudo que queira” (IFMT, 2014, p. 44). A produção dos meios de subsistência é que os faz se distinguirem dos animais e os leva a produzir outros elementos de sua vida material e a estabelecerem relacionamentos diversos com a natureza, de acordo com a natureza dos meios de existência e as condições que encontram.

Trabalho é o nome dado à produção da vida material, “que para Saviani (2005)<sup>13</sup> tanto pode ser ‘trabalho material’ – que trata da produção de bens materiais em escalas cada vez mais amplas – ou ‘trabalho não material’ – que trata da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, hábitos – no qual se situa a educação” (IFMT, 2014, p. 44). Voltando a Severino, tanto um quanto outro tipo de trabalho, material e não material, no dizer de Saviani, embora vinculados prioritariamente à dimensão produtiva, de garantia da sobrevivência e vida material, trazem em si, vinculadas ao seu acontecer e existir, as dimensões política e simbólica. No caso do chamado *trabalho não material*, ao qual estão mais afetos os processos educativos, a dimensão simbólica tem uma preponderância muito grande. Estudar é trabalho, pensar é trabalho, refletir é trabalho, que se dão isoladamente, individualmente... ou não. Os objetos de seus processos, que podem ter sido gerados também num *trabalho material*, e o resultado dos mesmos, pertencem à dimensão simbólica. Quando se fala em práxis, está-se falando numa constante dança entre as três dimensões que, além da beleza do bailado, exerce transformações. À educação, para ser integral, transformadora, e não repetidora, bancária, cabe o papel de convidar os educandos para a dança, despertando neles a paixão por esta arte.

A sociedade capitalista levou a um aprofundamento da separação entre o pensar e o fazer, ou pensar e agir, ou trabalho manual e trabalho intelectual, nos processos de trabalho, no

<sup>10</sup> ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**. Cortez, 1997.

<sup>11</sup> IANNI, Octavio. **Dialética & Capitalismo**: Ensaio sobre o pensamento de Marx. Vozes: Petrópolis, 1988. Nota: o ano mencionado na citação (1884) é um equívoco. Ianni viveu entre 1926 e 2004.

<sup>12</sup> MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.10.

<sup>13</sup> SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 9 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

que se conhece como divisão social do trabalho. Coerentemente, pelo exposto até aqui, não é este o pensamento do IFMT, que, ao contrário, em seus documentos, assume compromisso com uma educação transformadora, o que considera como sua função social. “Essa educação transformadora assenta-se na unidade entre teoria e prática intencionada, dialética, ou como defende Gadotti (2010)<sup>14</sup>, numa Práxis transformadora, criadora, ousada, crítica, reflexiva” (IFMT, 2014, p. 44).

Transformar, a partir de questionamentos, de um olhar crítico, pressupõe desarticular, desestruturar o que está posto, e propor novas condições, formas, possibilidades, ou manter as anteriores, mas sobre novas bases de compreensão. A partir desses pressupostos, instaura-se a necessidade de escolhas, que exigem posicionamentos, novas atitudes e ações. É processo contínuo. Escolher nem sempre é fácil, assim como não o é fundamentar e estabelecer novas práticas. A escolha, por isso, será sempre transformadora, pela exigência da ação, da prática intencionada, melhor fundamentada. Qualquer processo, que passe por um crivo crítico, reforça os fundamentos, as razões do agir, e torna o agir mais consciente e seguro. Isso fortalece a autonomia e combate a alienação, porque dá ao ser humano capacidade de decisão a partir de si próprio. Uma educação transformadora terá como missão desenvolver em todos os envolvidos em seu processo essa capacidade de gerar autonomia na visão sobre o mundo, nas escolhas, nas decisões a respeito dos próprios passos, nos posicionamentos frente às pessoas e frente ao mundo. Isto é libertador. É processo de humanização. “É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38). A práxis gera a autonomia e esta liberta a capacidade criadora, permitindo ao novo se manifestar. Por isso, não há como gerar transformações, encontrar soluções para os desafios que são interpostos a si e à sociedade, desenvolver liderança, exercer plena capacidade política, vislumbrar o novo e novas possibilidades, criar, inovar, ter coragem de assumir responsabilidades e posicionamentos, olhar o mundo com olhares próprios, se não se desenvolver a capacidade de mergulhar em processos de ação e reflexão, em todos os momentos da vida. Essa é a tarefa de uma educação que se quer transformadora. E é a tarefa de uma educação que pretende ser transformadora também no mundo do trabalho, pela quebra dos paradigmas, pela criatividade aplicada, pela revisão, redimensionamento e humanização das relações, pela percepção crítica e denúncia das situações de opressão, pelo resgate da dignidade do ser humano, pela disseminação de valores que levem à autonomia e emancipação das pessoas, quando colocadas em situação de objetos dos esquemas comandados por ideologias de mercado e capital.

---

<sup>14</sup> GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5. ed. Cortez, 2010.

Vista por uma instituição como o IFMT, que pretende exercer sua especialidade de formação profissional e tecnológica, apoiada sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo como pano de fundo, entre outros, valores como inovação, empreendedorismo, respeito à diversidade, humanidade, inclusão, a práxis assume uma dimensão central. Comentando Manacorda<sup>15</sup> (2010, apud IFMT, 2014, p. 44), o texto do Projeto Pedagógico Institucional – PPI coloca que, para este autor, a práxis

é um processo natural e contraditório, mas que só é possível quando compreendido como uma etapa para a humanização e dignificação do sujeito pela possibilidade de liberdade de escolha e de desenvolvimento de todas as suas potencialidades criadoras. Trata-se, então, da formação do sujeito *omnilateral*. Ou seja, a formação do homem para atingir a sua plena capacidade produtiva, de consumo e prazeres, onde o gozo dos bens materiais e espirituais deve ser considerado. Algo que hoje o trabalhador tem estado excluído, em virtude da forma como está organizado o trabalho na sociedade capitalista (IFMT, 2014, p. 44).

Fazer ciência, desenvolver tecnologia, pensar soluções para desenvolvimento humano e social, manter-se atualizado em relação aos temas que têm evidência na sociedade, no país, estar atento às temáticas que afetam o ser humano no desempenho de seus diversos papéis na sociedade, dependem de capacidade criadora, de espírito inovador, de geração de conhecimentos, de humildade para aprender, de capacidade de comunicação e relacionamento, de habilidades de percepção e análise, de sensibilidade humana, de vontade. O Brasil precisa de cidadãos e profissionais com este perfil, que estejam sintonizados com a vida acontecendo ao seu redor, em suas multiformas, com seus incontáveis desafios. Profissionais que estejam sintonizados com temas como a ética, o desenvolvimento econômico, a qualidade de vida, a cultura em seu sentido amplo, o respeito ao diferente.

O Brasil vive um momento profícuo em torno do debate do seu desenvolvimento socioeconômico e político. É consenso entre estudiosos, pesquisadores e educadores que, dentre as diversas frentes, a educação é central para o desenvolvimento do país e, mais especificamente para o desenvolvimento da ciência, tecnologia e inovação. Logo, pensar o papel protagonista a ser assumido pelo IFMT, frente a esses desafios, é tarefa de toda sua comunidade (IFMT, 2014, p. 45).

Essa proposta lança o desafio para toda a comunidade. Há aqui uma clara menção a uma relação de horizontalidade no enfrentamento e solução de problemas e desafios. Cada unidade da Instituição é chamada a se integrar plenamente e a contribuir com a comunidade em que está instalada, como membro ativo da mesma, identificando carências, propondo soluções e

---

<sup>15</sup> MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2. ed., Átomo & Alínea, 2010.



ajudando na implantação das mesmas, dentro de suas competências e respeitando as culturas locais. É uma relação de parceria, não paternalista, que aponta para uma postura democrática, não autoritária, de poder distribuído, de respeito a todos os componentes da comunidade. “[...] o IFMT se referencia por uma política inclusiva de respeito ao outro e à diversidade, sendo plural no campo das ideias” (IFMT, 2014, p. 46).

A preocupação com a ciência, pesquisa e inovação é natural numa instituição de ensino voltada para a formação profissional. Ela existe no IFMT e está expressa no PDI (IFMT, 2014, p. 68):

Entende-se que ensino, pesquisa e extensão compõem uma unidade, portanto, devem necessariamente caminhar juntas no processo de ensino-aprendizagem. [...] O IFMT tem como objetivo contribuir para a ampliação do conhecimento científico em diferentes áreas do conhecimento, por meio de pesquisas desenvolvidas por servidores e discentes dos diferentes níveis e modalidades de ensino. [...] Entretanto é desejo e necessidade continuar fomentando a pesquisa e a inovação tecnológica articuladas com o ensino em seus diversos níveis e modalidades, consolidando-as na instituição.

Em termos de prática, as áreas de pesquisa, extensão e inovação têm merecido uma atenção especial, com a estruturação de áreas específicas, com profissionais destacados e dedicados ao fomento das mesmas, para que sejam inseridas definitivamente na cultura da Instituição e consideradas pelos servidores, principalmente os docentes, como elementos naturais dentro de suas atividades e preocupações. Tradicionalmente, o ensino tem tido preponderância, mas está havendo um esforço para que haja um equilíbrio. E a área de inovação tecnológica é fundamental para que haja uma formação profissional mais condizente com as exigências atuais.

Mas, como qualquer profissional é ser humano e, como ser humano, está no centro de todos os processos, a preocupação expressa no documento vai além da roupagem profissional:

O Instituto compreende ainda a necessidade de uma educação emancipadora que, numa perspectiva histórica, aponte para a superação das desigualdades de classe, gênero, raça e quaisquer outras que possam ser entendidas como forma de violência social, rompendo com relações pautadas pelo poder econômico em detrimento dos valores humanos (Jonas et al, 2007). Além de pautar-se por uma cultura de paz e solidariedade integrada à mobilização do povo contra toda e qualquer ofensiva à soberania nacional (IFMT, 2014, p. 46).

### **3.4 Prática pedagógica: princípios da educação emancipadora**

Como já dito, pretende-se, no IFMT, praticar uma educação que seja transformadora, que leve à autonomia, gere conhecimentos e seja, enfim, provedora das condições para a

formação do cidadão e profissional. Que características deve ter essa educação? Quais caminhos seguir que “nos levem à construção daquilo que idealizamos como práticas pedagógicas contributivas na formação de um projeto de homem e de sociedade, nas perspectivas autônoma e emancipatória”? (IFMT, 2014, p. 51). Nos diversos posicionamentos inseridos nos diferentes temas abordados no documento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, e mais incisivamente, no Projeto Político Institucional – PPI, nele inserido, a natureza da prática pedagógica vai se delineando, vai se revelando, aqui e ali, nas considerações sobre ser humano, sobre ensino e aprendizagem, sobre tipo de educação, sobre sociedade, sobre produção de conhecimento.... Por prática pedagógica aqui se entende tudo o que contribui para a formação desse “projeto de homem e de sociedade” que se quer. Em abordagem mais direta sobre o assunto, a opção deixa de ser acidental e assume a forma de posicionamento, consciente e bem definido. Neste sentido, diz o texto, “torna-se imprescindível interagir com a tendência crítica da pedagogia, que se caracteriza pela prática pedagógica dialógica, reflexiva e transformadora, com vistas a contribuir para um processo de formação e transformação social” (IFMT, 2014, p. 51). A intenção é reforçada:

Pretende-se cultivar esse processo de formação no cotidiano dos campi do IFMT para que se ressignifiquem os processos de assimilação e de produção do conhecimento, de modo que cada vez mais se encontrem experiências que privilegiem as práticas libertadoras, contribuindo para a dissipação das práticas bancárias e autoritárias, como já preconizava o educador Paulo Freire (IFMT, 2014, p. 51).

A opção pela abordagem reflexiva traz como consequência o empenho e melhor capacitação dos professores, já que são provocados e questionados em seus saberes, em seus métodos. A proposta de provocar nos educandos a geração de conhecimentos através da reflexão sobre suas aprendizagens e suas vivências coloca em questão a coerência do educador. “Essa abordagem propõe maior envolvimento do docente nas atividades de pesquisa, além de estimular a reflexão sobre as suas próprias práticas, e, a partir disso, o docente será capaz de construir e reconstruir seus saberes a partir da análise reflexiva” (IFMT, 2014, p. 51). Buscar a reflexão de maneira constante objetiva incentivar, promover e criar premissas para um projeto coletivo de produção de conhecimento, de forma colaborativa. Para isso, são fundamentais o envolvimento e a prática de ações que, pela reflexão, permitam a revisão de atos, atitudes, conceitos e certezas, abrindo o espaço, a visão para o diferente, para outras possibilidades, inclusive para a precariedade do novo. Assim são oportunizadas ações educativas que geram

tanto mudança pessoal quanto transformação social. Citando Passos<sup>16</sup> (2007, apud IFMT, 2014, p. 51), o texto define que “a prática colaborativa dimensiona a superação da humanidade que temos em direção à humanidade que queremos”. A característica de proposta traz em si o convite para a busca, a criação, o espírito aberto para o novo e o diferente, o experimento, a pesquisa. Superar práticas opressivas presentes nas relações pedagógicas, de maneira ostensiva, dissimulada ou mesmo naturalizada, dar protagonismo a práticas que sejam resultado de ações coletivas, colaborativas, críticas e reflexivas, que tenham foco na autonomia e na emancipação: estes são caminhos para o projeto de educação que se defende para o IFMT, projeto a ser construído.

Compreende-se nesta proposição que a compreensão teórica e prática sobre os processos formativos deve nos orientar para a busca de fazeres educacionais que levem em consideração que a educação, socialmente construída, pauta-se nas realidades da vida e do trabalho, para não apenas reproduzir as concepções dominantes, mas para permitir aos atores desse processo um novo olhar sobre mundo, na condição de sujeitos históricos e com capacidade de intervenção na realidade (IFMT, 2014, p. 52).

### **3.5 A realidade correspondendo aos sonhos – os currículos**

Uma coisa é a intenção e outra a concretização da mesma. Definidas a missão, a visão, os valores e princípios que a Instituição tem e quer cultivar a respeito da educação e de todos os seus elementos, o próximo passo é fazer com que a sua realidade e as suas realizações correspondam ao pretendido. Isto se dá através do planejamento das ações, presente nos currículos.

O IFMT compreende que a elaboração e a definição do currículo implicam na descrição de como se concretizam as funções da instituição, dentro de um dado contexto histórico e social. Por isso mesmo, currículo não é algo abstrato e estático. Dependendo do contexto, dos níveis de ensino, das modalidades de educação atendidas, é que o currículo é construído, planejado e desenvolvido (IFMT, 2014, p. 46).

Servindo-se de Sacristán<sup>17</sup> (2000, p. 15, apud IFMT, 2014, p. 46), o texto do PPI pontua que “não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada”. E o IFMT fez a opção por um currículo inclusivo, que explicitasse e acolhesse as diferenças, garantindo a todos o seu lugar de acordo com suas especificidades, possibilitando oportunidades e atenção específica. A inclusão é pano

---

<sup>16</sup> PASSOS, Luiz A. **O Emancipatório**. Cuiabá: 2007.

<sup>17</sup> SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

de fundo. O currículo deve, também, “ser atualizado, contextualizado e significativo, voltado para a realidade. Deverá favorecer a formação de um sujeito crítico, criativo, que pesquisa e participa ativamente da construção do seu conhecimento” (IFMT, 2014, p. 47). O professor também é contemplado nestas recomendações. Ele “é compreendido como mediador, articulador do processo de ensino-aprendizagem, visando à construção do sujeito histórico, social e afetivo” (IFMT, 2014, p. 47).

Quanto ao conteúdo, recomenda-se que as unidades curriculares privilegiem a construção de conceitos, ao invés de apenas somar esforços. O conteúdo deve ser tratado de forma que exista como meio e não como fim. Aqui se coloca uma mudança radical de paradigma, já presente em Freire, quando trata das diferenças entre concepção bancária e concepção problematizadora, ou libertadora, de educação. No chamado ensino tradicional, do estilo bancário, o conteúdo é fim e já é dado pronto, para ser absorvido, memorizado. Ele direciona todas as ações do professor, desde planejamento até avaliação, sendo parâmetro para as mesmas e para a mensuração do sucesso ou fracasso de sua atividade. Outros elementos do processo ficam em segundo plano. Utilizar o conteúdo como meio possibilita que o foco se desloque para a emergência das figuras humanas de educandos e educador, em processos de construção e reconstrução de conhecimentos. Dá-se importância às características de cada um, os relacionamentos são tratados como elementos fundamentais do processo, os processos de comunicação recebem atenção, os recursos pedagógicos se tornam variados, adaptáveis e não herméticos. Os educandos, tratados agora mais como indivíduos e não como massa, se tornam coprodutores de conhecimento e gestores dos processos de aprendizagem. Liberta-se a criatividade. O certo e o errado deixam de ser definitivos e se tornam relativos. Privilegia-se o desenvolvimento da autonomia, que, somada às capacidades de produzir conhecimento, de perceber e avaliar criticamente o seu entorno e os acontecimentos, de tomar decisões etc., definirá o ser humano cidadão e profissional em construção.

Tratar o conteúdo como meio muda o vetor da aprendizagem, tira o professor do centro do processo, colocando, em seu lugar, um contexto amplo de aprendizagem, de produção de conhecimentos, de desenvolvimento humano, que, se bem conduzido, gera cumplicidade, solidariedade e sensação de inclusão e pertença muito fortes ao universo humano. Em suma, humaniza a educação, já que não lida com o educando como objeto do processo, mas como participante ativo, criador, pensador, crítico, produtor de conhecimentos, autônomo, enfim, como sujeito. Nesta conformação, que tira o professor do centro do processo, o seu papel fica enriquecido, como mediador e articulador, o que exige dele mais habilidades do que no processo tradicional, em que seu papel de condutor e definidor das ações e dos julgamentos lhe cobrava

não muitas qualificações além do conhecimento privilegiado de sua disciplina. Embora não seja o único protagonista, é fundamental que o professor, nesta nova configuração, esteja imbuído desta concepção de educação, a tenha como fundamental em sua vida, acredite e vivencie seus princípios. Acima de tudo, é fundamental que esteja embebido da concepção de ser humano que a sustenta.

Em consonância com a missão de educar para a vida e para o trabalho, o currículo pretendido pela Instituição ainda deve ter outra característica. Propõe-se que seja “um currículo integrado, visando promover a socialização dos saberes, superar a fragmentação entre as diferentes áreas do conhecimento e efetivar a formação de cidadãos/trabalhadores que compreendam a realidade e possam satisfazer as suas necessidades transformando a si e ao mundo” (IFMT, 2014, p. 47). A integração foge do problema de justaposição e agrupamento de disciplinas isoladas, características do chamado currículo de coleção ou de mosaico, tradicional na cultura escolar brasileira. Ela promove relações entre os conteúdos, diluindo fronteiras entre eles e fazendo com que os contornos disciplinares se suavizem ao ponto do desaparecimento. A proposta do currículo integrado, fugindo do sistema tradicional, é um desafio para a comunidade escolar do IFMT, ou seja, é algo a ser construído dentro da dinâmica já proposta para uma educação que se quer transformadora e em transformação.

O IFMT compreende o currículo como um conjunto integrado e articulado de atividades intencionadas, pedagogicamente concebidas a partir da visão crítica de ser humano, de mundo, de sociedade, de trabalho, de cultura, de educação, de ciência e tecnologia, organizadas para promover a construção, a reconstrução, a socialização e a difusão do conhecimento. Tais atividades intencionadas visam à formação integral dos educandos, objetivando, também, torná-los cidadãos aptos a contribuir com o desenvolvimento sustentável local, regional, nacional e global, na perspectiva da edificação de uma sociedade democrática e solidária (IFMT, 2014, p. 47-48).

A formação integrada é coerente com a concepção de ser humano que sustenta o tipo de educação que se pretende para o IFMT. E é coerente, também, com as necessidades e desafios propostos por uma sociedade complexa e pelo mundo do trabalho, que exige o domínio de múltiplas habilidades, conhecimentos e técnicas. O que se busca é a superação do ser humano segmentado, resultado da histórica divisão social do trabalho, e a superação, também, a fragmentação do conhecimento e do ensino. Entende-se que a formação geral é parte integrante e inseparável da formação para o trabalho, assim como esta tem compromisso visceral com a formação humana.

O modelo de currículo integrado fundamenta-se na aprendizagem significativa e na interdisciplinaridade. Essa concepção de currículo articula várias práticas educativas

que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Orienta-se por uma postura interdisciplinar e crítica frente ao conhecimento, adotando a pesquisa como princípio educativo. Em consonância com tal princípio, a escola passa a ser um espaço de (re) construção e de socialização das experiências entre o conhecimento sistematizado, relacionado com o mundo vivido, e o contexto social (IFMT, 2014, p. 48).

### **3.6 A gestão como processo educacional**

A Educação não se faz apenas em sala de aula. Como é o resultado de uma visão de mundo e de ser humano, este olhar deve estar voltado para o mundo e para o ser humano, em qualquer circunstância. A concepção de educação não está no objeto do olhar, está no próprio olhar. Fazer educação e educação com qualidade vai além dos processos que envolvem conteúdos, currículos, salas de aula, relações entre educador e educandos. Numa instituição escolar, ela deve permear todos processos, não apenas aqueles entendidos primariamente como sendo educativos. Isto significa que a sua influência transformadora deve se estender também para a comunidade em seu entorno, aí entendida tanto a sociedade como um todo, nos mais diversos tipos de relacionamentos, quanto, de forma mais direta, as famílias dos educandos, os que lhe prestam serviços e, de maneira especial, os seus próprios membros. Em todos os momentos, ela precisa estar revestida da intencionalidade, característica fundamental para que não aconteça de forma apenas acidental. O jeito de ver precisa se transformar, intencionalmente, em jeito de sentir, jeito de falar, jeito de agir, jeito de viver. A intencionalidade pressupõe alguma forma de condução para que as intenções aconteçam e aconteçam da forma que se queira. Este é o papel da Gestão Escolar, que deve estar impregnada das mesmas crenças, princípios e valores da educação que a Instituição queira praticar.

O IFMT entende a gestão como um meio de garantir o bom funcionamento da instituição escolar para que a mesma alcance os objetivos estabelecidos, como um processo de chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar, envolvendo, para isso, aspectos gerenciais e técnico-administrativos (IFMT, 2014, p. 49). Coerente com a natureza de educação que defende e pretende praticar, a Instituição ressaltou em seu Projeto Político Institucional – PPI, a opção por uma gestão democrática, claramente participativa. “[...] é na democrático-participativa – uma vez que ela agrega pessoas que interagem social e politicamente e suas ações têm intencionalidade e as decisões são tomadas democraticamente – que o IFMT verterá todos os seus esforços para que a mesma se consolide enquanto uma Política de Gestão da Instituição” (IFMT, 2014, p. 50).

Característica importante da gestão democrática é a possibilidade de os membros do grupo poderem discutir, deliberar, estabelecendo relações de colaboração e participando

coletivamente dos processos de decisões. Esta participação, este envolvimento, tira o caráter de perfeita objetividade da organização, já que envolve muitas subjetividades nas discussões, nas preferências e nas escolhas. É um estilo de gestão que “pressupõe transparência de processos e de atos, pois tem caráter público e aberto, logo se opõe ao privado e secreto. Ela não anula, mas convive com certas especificidades hierárquicas da instituição” (IFMT, 2014, p. 50). Não é um trabalho fácil. Não acontece espontaneamente, embora todos possam acreditar plenamente em suas vantagens e na qualidade de seus resultados. A intencionalidade, tão importante para a educação, exige esforço humano coletivo para se garantir que as decisões sejam coletivas e não individuais. Há uma forte exigência de participação de todos na definição de estratégias, organização da escola, redefinição de seus conteúdos e fins.

São três as linhas de ação da democratização que o IFMT pretende: ampliação do acesso à instituição, democratização dos processos educacionais e democratização dos processos administrativos (IFMT, 2014, p. 50). Por trás delas, há um compromisso sociopolítico com todos os envolvidos na vida da Instituição e com a sociedade à qual ela serve, o que exige de seus membros empenho e desdobramento no alcance e conquista da solidariedade, de formas coletivas de trabalho, de inovação nas relações sociais, de transparência, de responsabilidade com o bem comum, de desenvolvimento de uma cultura que supere as formas tradicionais de cuidado e condução do patrimônio físico, social e cultural que é de todos.

Quando se quer uma educação que seja emancipadora e faça de cada um autor e ator de sua história, de forma autônoma, vivendo em sociedade, com ela contribuindo e dela usufruindo as benesses que ela produz, manda a coerência que esse espírito perpassasse todas as instâncias da instituição escolar.

Nesse sentido, é imprescindível que os gestores/ administradores/ educadores, independentemente de ordem hierárquica, compreendam a dimensão política de sua ação administrativa, respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada, o mando impessoal e racionalizado da burocracia. Portanto, é objetivo estratégico do IFMT a participação efetiva dos diferentes segmentos na tomada de decisões, sensibilizando a todos de que são sujeitos de sua história (IFMT, 2014, p. 51).

Guardando as devidas proporções e respeitando-se a natureza de cada função ou atividade, é lícito perceber que há muitas semelhanças entre os processos educativos e os processos de tomada de decisões. Naqueles, há geração de conhecimentos, a partir de conteúdos, de informações, de vivências, utilizando-se de ação e reflexão, gerando cultura, preparando, no ato, o cidadão e trabalhador para a sociedade, em processo partilhado com outros envolvidos. Nestes, há geração de resultados, de decisões, a partir de conteúdos,

conhecimentos, vivências, utilizando-se também de ação e reflexão, gerando novos conhecimentos, cultura administrativa, preparando, também no ato, o gestor, o colaborador, o cidadão capaz de entender e praticar a democracia na sociedade, porque participou de processos de conduta de trabalho compartilhados com outras pessoas. Em ambos, há dúvidas e há escolhas. Em ambos, o amadurecimento se dá na medida em que cada um se posiciona, define e assume caminhos, que não precisam ser definitivos. Em ambos há aprendizados, que afetam as vidas dos envolvidos. Ambos são processos educativos. Assim se constrói a história.



## **4 CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO DOS DOCENTES GESTORES DO IFMT RONDONÓPOLIS**

Neste capítulo, serão abordadas as falas dos sujeitos da pesquisa, seis Docentes Gestores, acompanhadas de observações e análises do pesquisador, com o intuito de situá-las dentro dos conceitos dos autores antes estudados, principalmente Freire.

### **4.1 Características dos entrevistados**

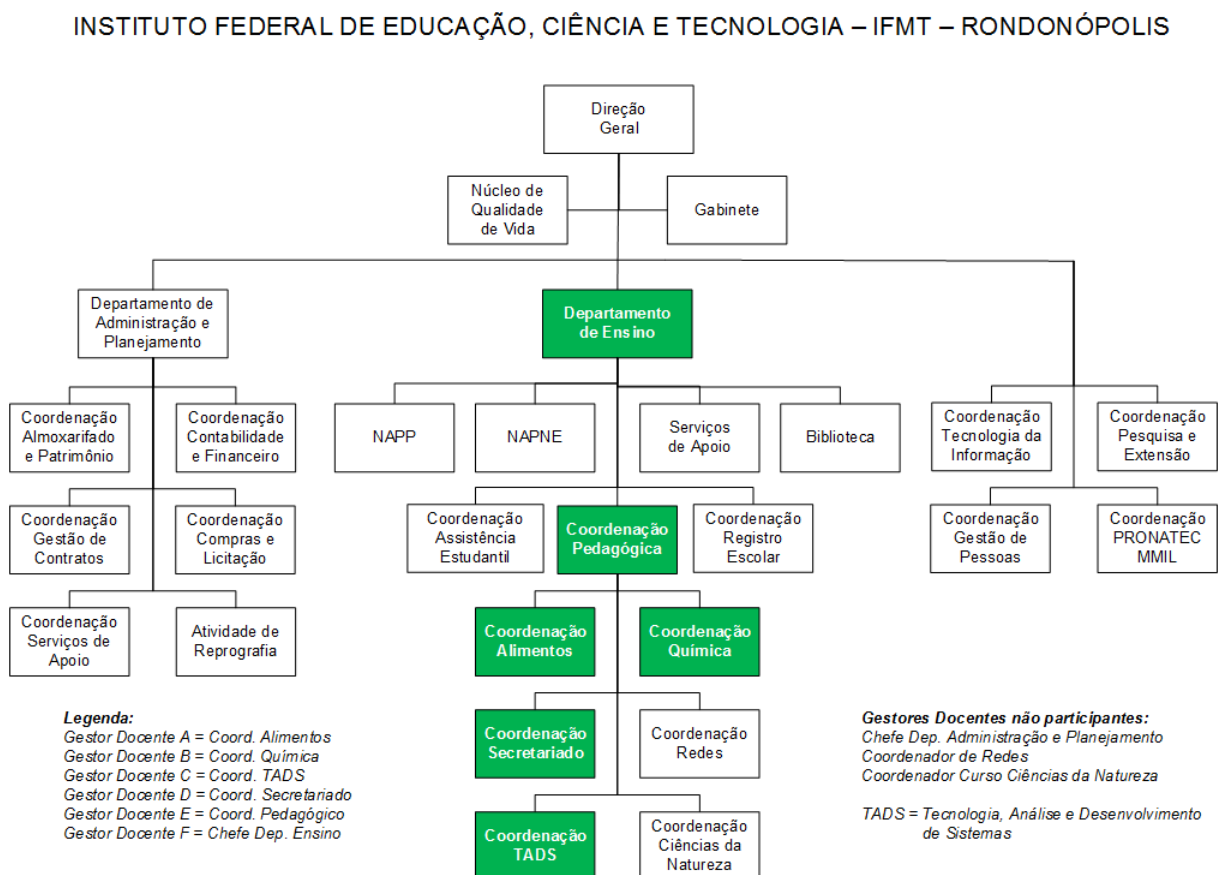
Os gestores que aceitaram elaborar a narrativa pessoal e profissional e responder às questões propostas pertencem, todos, ao Departamento de Ensino do Instituto Federal de Educação do Mato Grosso – *IFMT – Campus* de Rondonópolis. Um deles exerce a função de Chefe do Departamento. Outro, que é seu substituto e auxiliar direto, exerce a Coordenação Pedagógica, e os demais são Coordenadores de Cursos. Destes, um é Coordenador de Curso Superior e os outros são Coordenadores de Cursos nas seguintes modalidades: Integrado ao Nível Médio, Subsequente e PROEJA. Todos exercem a docência, acumulada com a função de gestão, com exceção do Coordenador Pedagógico. Quando convidado a participar, o mesmo exercia a função de docência em outra instituição, da qual se desligou posteriormente. Hoje, além de exercer suas atividades junto aos Coordenadores e demais Docentes, coordena uma equipe de apoio, composta por Assistente Social, Psicóloga, Pedagoga, Técnicas em Assuntos Educacionais e Tradutor de Libras. Junto às atividades de docência e gestão, os seis servidores ainda exercem trabalhos de pesquisa e extensão. Atingem, com suas ações, um público discente composto de adolescentes, com idade própria de Ensino Médio, e jovens e adultos, com idades, formação escolar, experiências de vida, condições econômicas, condições familiares, tempo disponível, necessidades e expectativas muito variados. Como é comum acontecer com quem labuta na área da educação, os horários desses profissionais são muito variados, estendendo-se pelos três períodos do dia, manhã, tarde e noite, de acordo com as necessidades traduzidas nas programações e calendários, e as complementares, realizadas em casa. Todos estão subordinados à obrigação de cumprir 40 horas semanais, de segunda a sexta-feira, ou sábado, conforme a necessidade e conveniência. É comum essa carga ser extrapolada, para alguns.

Neste trabalho, as declarações fornecidas por eles terão a mesma consideração, não se levando em conta o nível hierárquico. Há, na estrutura organizacional do Instituto, uma hierarquia, com responsabilidades específicas junto a organismos superiores, de gestão e fiscalização, além de funções diferentes, exercidas no dia a dia. Na prática, porém, a vida administrativa é conduzida em equipe, em que as contribuições individuais se dão,

normalmente, de acordo com atributos que fogem dos correspondentes aos níveis administrativos. É um sistema de gestão participativa, ou cogestão, que faz parte da filosofia administrativa e quer otimizar os diversos talentos e competências e valorizar os servidores.

Os seis colaboradores pertencem ao Departamento de Ensino, pelo fato de serem docentes e por exercerem a função de gestores neste Departamento. Apenas um dos convidados, que não respondeu, embora seja docente, exerce a função diretiva em outro Departamento. Entendemos que o modo de ver a educação é importante em qualquer área da Instituição e tem influência direta ou indireta no desempenho global. O convite para responder ao questionário estendeu-se para quem era, ao mesmo tempo, docente e gestor, sem levar em consideração a área de atuação. Eles não serão identificados por seus nomes, mas por letras maiúsculas, da seguinte forma: Docente Gestor A, Docente Gestor B, Docente Gestor C, Docente Gestor D, Docente Gestor E e Docente Gestor F. A posição de cada um está evidenciada no organograma da Instituição, conforme figura abaixo.

FIGURA 1 – Organograma do IFMT *Campus* Rondonópolis



FONTE: O autor (2016).

A origem de todos é diversa: três são nascidos no estado de São Paulo, um no Espírito Santo, um em Goiás e um no Mato Grosso. Levando-se em consideração os percursos que fizeram, em busca de seus objetivos acadêmicos e profissionais, pode-se somar ainda os Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Paraná como contribuintes na formação pessoal e profissional deste grupo. Três deles vieram para Rondonópolis há menos de cinco anos, por causa, especificamente, do Instituto. Os outros já estão aqui há mais tempo. Quanto à experiência em sala de aula, levando-se em conta qualquer tipo de curso, temos vivências variadas entre eles, de três, cinco, oito, dez, onze e vinte e dois anos. Em relação à formação, um tem Doutorado, três são Mestres, um é Especialista e um é Graduado. Três, em sua graduação, têm formação na área de Humanas: Ciências Sociais, Licenciatura em Pedagogia e Filosofia. Os outros têm formação em áreas técnicas: Engenharia de Alimentos, Engenharia Química e Licenciatura em Informática.

Das escolhas para os respectivos cursos, apenas uma se deu por opção declarada como vocação, aqui entendida como uma inclinação de vida, a busca de um caminho de realização pessoal, almejado há mais tempo. É o caso do Docente Gestor C: “A licenciatura sempre foi algo desafiador para mim, comecei o curso por conta de ser instrutor de informática em uma empresa de cursos [...]. A graduação em licenciatura era algo que complementou essa minha vocação” (2015, s. p.). No caso deste servidor, há duas linhas que o levam da função de instrutor em cursos de informática até a especialização em Análise e Projeto de Sistemas Orientados a Objetos: uma de cunho técnico, que parece ser acidental, e outra referente à carreira como docente, esta com sinais mais claros de opção. Ele justifica a escolha pela especialização como uma forma de aprofundar os conhecimentos na área da programação, pois almejava lecionar em cursos superiores (2015). Sua trajetória, iniciada como instrutor de informática em empresa ligada à área, por quatro anos, continua depois em escola técnica estadual, como professor de cursos técnicos, também de informática, por cinco anos. Nos dois últimos anos, de forma concomitante, assumiu aulas em instituição privada de ensino superior, em cursos de Sistemas de Informação e Ciências da Computação. Essas experiências nem sempre lhe trouxeram satisfações, pois, no serviço público, “senti a angústia que um professor tem em ministrar aulas sem recursos. Recorrer a tirar do próprio bolso para comprar pincéis, cabos e conectores para uma aula prática com os alunos” (2015, s. p.). Já na instituição privada, não existia carência dessa natureza, mas problemas de outra espécie: excesso de alunos em sala e o absoluto desinteresse dos mesmos: “Preparava uma aula com abordagens aprofundadas, recursos visuais, exemplos práticos, e a maioria dos alunos não usavam 10% do meu preparo” (2015, s. p.). Optar pela profissão, ou pela continuidade da mesma, mas no ensino público, tem, para ele, motivação

estritamente prática: disponibilidade de vagas no mercado, ausência de chefe imediato pressionando por resultados, flexibilidade de horários, estudos diários que possibilitam atualizações, convivência com pessoas de idades e culturas diferentes, duas férias por ano, não trabalhar sábado e domingo...: “... sem contar que professor de ensino público possui 3 feriados ao ano (dia do trabalhador, dia do professor e dia do servidor público)” (2015, s. p.). Trabalhar no IFMT tem coerência com essa perspectiva de utilidade prática: “A Instituição Federal tem a pesquisa, a extensão e o ensino, sem contar no plano de carreira excelente que são as RSC (Reconhecimento de Saberes e Competências) que em tese amplia o salário de acordo com suas produções científicas, e constantes participações e publicações” (Docente Gestor C, 2015, s. p.).

As razões dos outros mostram que as graduações surgiram como consequência de um acontecimento ou circunstância específica em suas vidas. Escreveu o Docente Gestor A (2015, s. p.):

A opção pelo curso de Engenharia de Alimentos, inicialmente ocorreu pelo simples fato de eu ter maior domínio pela área de exatas, especificamente matemática e química [...] ... com a palestra da aula inaugural tive o encantamento pela área e a certeza que era o que eu queria trabalhar ao longo de minha vida”.

Um estágio em indústria alimentícia deu-lhe a certeza de que seu rumo apontava para o meio acadêmico, levando-o a buscar o mestrado – Ciência e Tecnologia de Alimentos – imediatamente após concluída a graduação.

Finalizado o mestrado eu tinha um sonho (que por sinal era uma vontade que tinha desde criança) de ser docente, portanto, recusei algumas propostas de trabalho em indústria e fiquei um período sem emprego, até surgir a oportunidade de trabalhar como pesquisador [...]. Tal trabalho foi a porta de entrada para a minha atual carreira docente, pois tive a oportunidade de realizar um concurso para professor temporário na mesma instituição [...], experiência esta que me deu a bagagem para ser aprovado posteriormente no concurso público para o IFMT (Docente Gestor A, 2015, s. p.).

Este professor declara o sonho pela docência, acalentado desde criança, embora não tenha sido este sonho o motor de suas escolhas acadêmicas. Vir ao Centro-Oeste foi, para ele, a grande oportunidade de realização profissional.

Já o Docente Gestor B escolheu o ramo da Química por ter se identificado com a disciplina enquanto frequentava cursinho pré-vestibular. Estudou Engenharia Industrial Química e, nesta área, engatou mestrado e doutorado. Enquanto terminava este último, empregou-se no SENAI da Bahia, onde, por quase sete anos, envolveu-se com atividades de instrução e ensino. Segundo ele (2015, s. p.), “No SENAI eu realizava praticamente tudo,

elaborava o curso, lecionava, preparava o material e também coordenava os cursos técnicos”. O próximo passo foi a aprovação para professor no IFMT de Rondonópolis, onde está desde agosto de 2013. Seu itinerário profissional, enquanto estudava, não tem uma coerência de carreira. Mostra, antes, entre empregos e estágio, aproveitamento de possibilidades de se manter enquanto se qualificava. A docência aparenta ser, para ele, algo acidental, que aconteceu em sua vida e que ele abraçou com dignidade e responsabilidade, da mesma forma que o faria com qualquer outra área. Não se percebe, no entanto, em sua narrativa, o envolvimento emocional característico de quem busca algo como um sonho, uma realização pessoal ou uma missão, assim como aconteceu com os Docentes Gestores A e C.

O Docente Gestor D, por sua vez, nascido em Rondonópolis, graduou-se em Ciências Sociais e, em sequência, fez mestrado em Geografia, ambos na UFMT de Cuiabá. Quanto aos motivos, diz ele (2015, s. p.): “Não sei informar ao certo o porquê das Ciências Sociais, porém gostava da área de Ciências Humanas e identifiquei-me com o curso. Quando ao mestrado, continuei os estudos de pesquisa iniciados na graduação”. Paralelamente ao estudo, desenvolveu carreira profissional, de forma coerente, na área da educação. Por quase cinco anos, às vezes cumulativamente, foi professor de Sociologia na rede estadual, professor formador na área de Diversidade da Educação Básica, no CEFAPRO, professor substituto na UFMT e professor de Ensino à Distância –EAD, também na UFMT. “Identifiquei-me com a docência ao verificar que minha área de atuação na escola pode colaborar com a formação de estudantes e da escola”, diz ele (2015, s. p.). Em relação à experiência no CEFAPRO, diz ter sido importante, “pois pude compreender mais teorias de educação e atuando na compreensão da formação de educadores” (2015, s. p.). A partir de 2011, vinculou-se ao IFMT, um desejo que tinha desde que concluiu sua carreira como docente, segundo ele, pelo fato de ser uma escola de ensino médio e superior. E desde sua formação, alega que se identificou com o ensino médio (2015).

Esse Docente Gestor não manifestou, explicitou, ou deixou entender, em nenhum momento, que qualquer caminho relativo à educação fizesse parte de seus sonhos, ou fosse algo parecido a qualquer resquício de vocação. Esse caminho parece ir se configurando em sua vida, de forma natural e definitiva, atrelado a uma consciência social mais ampla, da qual a educação é parte. Suas declarações explicitam isso. Não sobra espaço, em seu histórico, para outras atividades que não as educativas.

Acredito que os motivos que me levaram a investir em minha carreira como educador são os de, além de crescer profissional e intelectualmente, mas de poder colaborar, de algum modo com o desenvolvimento de pessoas para além de uma lógica

mercadológica. Poder colaborar no desenvolvimento de algumas pessoas em suas amplas possibilidades de criação (Gestor Docente D, 2015, s. p.).

Seu itinerário acadêmico e profissional revela envolvimento pessoal mais profundo do que apenas exercício de uma profissão, o que se confirma a respeito de sua atual experiência, quando a vê como mais um acréscimo nesse seu andar. Para ele, a experiência, agora, na docência e gestão “foram importantes para compreender a educação formal de uma perspectiva pedagógica e administrativa, sobretudo na possibilidade de encontrar caminhos de forma coletiva para resolução dos problemas que envolvem as práticas educativas” (2015, s. p.).

Quanto ao Docente Gestor E, nasceu em Goiânia, mas sua história profissional e acadêmica está vinculada ao estado de Mato Grosso. Sua graduação se deu em Licenciatura Plena em Pedagogia. A escolha do curso teve muita influência das circunstâncias restritivas das cidades do interior. “Sem muitas opções de universidades no interior do Estado, ingressei no curso de Pedagogia sem muitas perspectivas, porém, mesmo durante a graduação, as oportunidades começaram a surgir e determinaram minha permanência na área da educação” (2015, s. p.). E foram essas oportunidades que definiram seu itinerário profissional. Antes de vir para Rondonópolis, já no Mato Grosso, foi assessor pedagógico de rede municipal de ensino, diretor de departamento de educação municipal e técnico em Administração Escolar de rede municipal de ensino. Em Rondonópolis, foi professor dos anos iniciais do ensino fundamental tanto da rede municipal quanto da rede estadual de ensino e foi professor de curso de Pedagogia de faculdade particular. Está no IFMT há dois anos, como resultado de “busca insistente em ingressar na educação do serviço público federal em busca de obter maior valorização profissional e melhores condições de trabalho” (2015, s. p.). Ao todo, são quase onze anos na área da educação. Da mesma forma que o Docente Gestor D, as circunstâncias levaram-no para este caminho, que se tornou consistente, sem concessões para qualquer outra atividade diversa dessa. E foi uma escolha, em algum momento? Diz ele (2015, s. p.):

... julgo eu ter tido uma linearidade profissional, uma vez que ao longo deste período, estive constantemente envolvido na educação por várias áreas, administrativas (gestão) e no trabalho docente. [...] Costumo dizer que a profissão me escolheu, porém, diante das adversidades encontradas neste percurso, por várias vezes pensei em desistir, porém as experiências e desafios encontrados nesta curta, porém intensa trajetória profissional, motivaram-me a persistir, a gostar da profissão.

Por último, o Docente Gestor F, embora paulista do interior do estado, desenvolveu vida acadêmica e profissional em Curitiba. Lá se formou em Ciências Contábeis, no início dos anos 90, caminho que não seguiu. Ingressou na vida religiosa, o que lhe permitiu cursar a maior parte

da graduação em Filosofia, que terminou quando decidiu ser apenas laico. Seus itinerários profissional e acadêmico se confundem. Enquanto religioso e após, envolveu-se com movimentos populares, com a Pastoral Carcerária, foi professor substituto e concursado na Secretaria da Educação do Estado, na Associação de Professores. Também, por mais de dez anos, atuou na rede de educação particular laica e religiosa, tendo trabalhado em cursos de Tecnologia e Engenharias (Ensino Médio Integrado e Superior). Tem ele uma convicção: “... minha visão de mundo tem tudo a ver com os Movimentos Sociais e com um comprometimento com a transformação da realidade sofrida do povo brasileiro” (2015, s. p.). Posteriormente, dedicou-se ao Mestrado em Tecnologia (Representações de Gênero e Tecnologia na Educação de Adultos e Presos). Essa formação ainda teria uma tentativa de continuidade com o Doutorado em Sociologia (Trajetória e Identidade de Presos por Furto), não concluído, embora já estivesse com a pesquisa pronta. A vinda para Rondonópolis, onde está há cinco anos, para assumir a função de professor de Filosofia, com as consequências resultantes dessa mudança, não lhe permitiu a continuidade. São, ao todo, vinte e dois anos envolvido com atividades educativas, o que não lhe garantiu conforto na função de gestor. Mas a compreende:

Em 2014, junto com uma equipe de educadores comprometidos com uma educação crítica e de ordem transformadora iniciei a trajetória na Gestão, onde dia a dia luto para não perder meu norte em meio a uma série de questões de ordem burocrática, que aos poucos aprendi a valorizar, por ser ela que permite que uma série de transformações sejam feitas (Docente Gestor F, 2015, s. p.).

#### **4.2 Concepções relativas à educação, ensino, aprendizagem**

Caracterizadas as trajetórias pessoais, acadêmicas e profissionais dos docentes gestores, e os respectivos significados para cada um deles, pode-se, agora, falar de seus entendimentos, concepções, a respeito de educação, partindo-se de suas declarações e tentando estabelecer relação com o que até agora foi descrito. A vida pregressa com todas as suas circunstâncias, e a forma como foram vividas e enfrentadas, influencia o pensamento de hoje, as atitudes, as decisões, a maneira de se colocar frente à vida, as pessoas, os acontecimentos, os desafios. Mas, o ser humano não é somente resultado de seu passado, de forma determinística. É história se fazendo. Ao olhar para trás, ele pode ressignificar o vivido e reescrever sua vida em novas bases, a partir de circunstâncias do presente e do que projete para o futuro. Esse visitar o passado, pela reflexão, e dele fazer uma nova leitura, confrontando-o com o presente e com suas expectativas de futuro, gera as bases para o seu modo de ser e agir no agora, em relação a si, aos outros, à sociedade, condicionando e definindo seus atos e atitudes. Por isso, além de

uma compreensão histórica a respeito dos docentes gestores, até onde é possível, importa agora conhecer o que pensam sobre educação. Chegados ao IFMT e agora compondo seu corpo docente e gestor, suas concepções são importantes para a coletividade, pois influenciarão o presente e futuro de toda a comunidade relacionada com a Instituição. Ao nos perguntarmos qual a verdadeira personalidade da Instituição hoje e quais suas perspectivas para o futuro, a resposta dependerá não só das intenções estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, mesmo que intensamente discutidas e assumidas por todos. Dependerá das intenções e ações, das concepções e posicionamentos, e dos relacionamentos de toda a comunidade escolar, dos servidores, pais e alunos, no cumprimento de seus diversos papéis. Dependerá de como esta comunidade se posicione frente aos desafios que as circunstâncias sociais, políticas e econômicas lhes traga. Dependerá, em muito, dos atos e atitudes dos docentes e gestores e de sua capacidade de influenciar toda essa comunidade. E o que impulsiona esses atos e atitudes e define as possibilidades de envolvimento daqueles que compõem a coletividade? As suas concepções de vida, de ser humano, de educação, normalmente muito entrelaçadas. No presente estudo, busca-se saber o que pensam sobre educação os docentes gestores pesquisados.

#### 4.2.1 Docente Gestor A

À primeira vista, para o Docente Gestor A (2015, s. p.), família e escola têm papéis bem definidos neste assunto:

No que diz respeito a minha concepção geral sobre educação, tem a seguinte premissa: “A Educação Vem de Berço”. Como professor contribuo pouco na educação social e pessoal de meus alunos, visto que essa deve ser dada pelos pais através de seus valores e que valem por toda a vida. Tanto que os conceitos “Mal Educado” e “Bem Educado” remete à postura do indivíduo.

Parece haver um ou mais sofismas nesta afirmação. Partindo-se da premissa de que a educação vem de berço, pode-se tirar várias conclusões: logo, ela é boa, é adequada, já está pronta. Resta ao docente pouca coisa a fazer, “na educação social e pessoal” dos alunos, “visto que essa deve ser dada pelos pais através de seus valores e que valem por toda a vida” (Docente Gestor A, 2015, s. p.). A partir dessa colocação, resta por esse Docente, pode-se perguntar: quais são os valores dos pais? E que garantia se pode dar de que os valores valem por toda a vida? E valer para toda a vida é positivo ou negativo? Atesta o senso comum que a premissa aqui colocada garante a qualidade da educação. Algumas coisas ficam subentendidas na



colocação acima: se vem do berço, significa que há uma preocupação dos pais, ou da família, com valores, com tipos de comportamento, que devem ser passados para as novas gerações e por estas devem ser vivenciados; se vem do berço, significa que são valores e comportamentos aceitos pela sociedade como adequados para uma boa convivência; se vem do berço e se manifesta por atitudes inadequadas, significa que o berço está com problemas. E, neste último caso, o que fazer? A escola pode atuar sobre o berço?

O entendimento manifestado pelo Docente remete para uma educação reprodutivista, não autônoma, não questionadora, em que as novas gerações reproduzem os valores das gerações anteriores. Se bem reproduzidos, subentende-se que atestam a boa qualidade da educação. Como estes valores são assumidos e vivenciados?: é uma questão a se colocar. Ao professor e à escola é atribuído um papel distinto: “Mas se tratando da educação como a relação de ensino/aprendizagem (que é minha concepção de educação escolar) procuro contribuir com o máximo possível para explorar o que há de melhor em meus alunos”, diz o mesmo Docente (2015, s. p.). Ele centraliza seu papel, e o da escola, na relação ensino/aprendizagem, campo no qual procura “contribuir o máximo possível”, reforçando sua complementaridade relativa à família. Essa contribuição tem o sentido de explorar o que há de melhor nos alunos. Como definir o que há de melhor? Quem define o que há de melhor? Certamente, o docente, a partir de seus próprios valores, de sua percepção, que é calcada em sua história de vida, em seus conceitos. Tal atitude reforça nos educandos aquilo que se coaduna com os valores do docente, o que, entendida a relação ensino/aprendizagem como algo que vai além dos aspectos racionais, técnicos, referente ao aprendizado da disciplina, significa lidar também com atitudes, comportamentos, valores, para os quais o mesmo não poderá assumir uma postura passiva. Ao mesmo tempo em que o contexto se torna também reprodutivo, pelo reforço, o docente entra no campo que considera da família, atuando sobre atitudes e comportamentos. Estabelece-se então uma contradição em seu discurso. Quando fala em “explorar o que há de melhor”, o que se entende por explorar? Permitir e incentivar a manifestação de talentos já identificados e bem considerados? Desenvolvê-los e aperfeiçoá-los? Em outro momento, o Docente Gestor A (2015, s. p.) reforça sua observação e também a contradição inerente ao discurso:

Então no sentido de educar para a vida, tal papel cabe aos pais principalmente na fase inicial da vida do educando, já a educação profissional/escolar cabe ao professor se esforçar para conseguir transmitir os seus conhecimentos éticos e científicos para os seus alunos, principalmente pelo fato de muitos deles terem os seus professores como modelos de pessoas e de profissionais.

Diz ele que cabe ao professor transmitir conhecimentos éticos e científicos. Falar em ética significa tratar, implicitamente, de valores, dos princípios que orientam o comportamento humano, das normas e prescrições existentes em qualquer sociedade. Cabe ao professor, segundo ele, transmitir esses “conhecimentos”. Além deles, também cabe a ele transmitir os conhecimentos científicos, vinculados à disciplina específica da qual o docente esteja tratando. Pode-se questionar o uso da expressão *transmissão de conhecimentos*, legítima enquanto significar repassar para as novas gerações o patrimônio cultural das gerações anteriores, mas questionável se for utilizada com conotação bancária. A contradição se reforça em mais um momento, quando o texto menciona que muitos dos alunos têm “os seus professores como modelos de pessoas e profissionais”. Ser modelo é despertar no outro a imitação, provocada por admiração normalmente associada a algum tipo de afeto, o que foge do aspecto racional da *transmissão de conhecimentos*. Se o professor inspira alguém e se sente responsável por isso, está sendo educador no sentido de que está provocando no outro algum tipo de mudança, por decisão do outro. Já se torna processo interno no educando, enquanto que a consciência desse fenômeno gera transformação no educador, fazendo dele, neste momento, educando. Vem aqui, à lembrança, Paulo Freire, quando diz que o educador educando se educa (1987), além do conceito de experiência, de Dewey, explicitado por Teixeira (1978), a partir da ação que provoca uma reação, ou uma resposta.

Cabe perguntar: esse docente e gestor não se percebe um educador, já que atribui explicitamente aos pais essa função? Embora, à primeira vista, pareça ser essa a conclusão, seu discurso deixa perceber, nas entrelinhas, uma legítima preocupação com os discentes. Há um tom de responsabilidade em sua linguagem, que vai além do simples desincumbir-se de uma tarefa de ensinar em sala de aula. Terá sua formação técnica e o pouco período como docente efetivo – quase quatro anos – influenciado nesta condição, não lhe permitindo uma reflexão mais profunda a respeito do ato de educar? Será este um privilégio de que desfrutam os docentes vinculados às ciências humanas, que trabalham conceitos próximos e relativos a este tema? As respostas a estas questões podem ser tema de uma outra pesquisa.

A vontade percebida, bem cedo, de ser docente, e sua história pessoal e profissional devem ter contribuído para desenvolver nele intuição e percepção que lhe permitem ter atitude educativa. Não se pode esperar dele, neste momento, uma práxis educativa, uma postura de questionamento, de transformação social. Sua preocupação está mais voltada em prover seus alunos de capacitação para que se saiam bem na sua prática produtiva, mais tarde. A dimensão social, e mesmo a simbólica, vêm como decorrência, no que for possível. “Apesar de serem conceitos distintos o ensino e educação caminham lado a lado, pois uma vez que a educação

trata do fluxo de ensino/aprendizagem em diversos aspectos a transmissão dos ensinamentos corretos e da forma que atinja aos alunos é que vai levar ao êxito da educação”, diz ele (2015, s. p.). Em razão disso, valoriza a ajuda que recebe: “No IFMT de Rondonópolis a prática educacional está tomando uma melhor forma após a construção e definição da equipe pedagógica, que consegue orientar os docentes a melhor forma de lidar com os alunos que em sua maioria são adolescentes em formação” (Docente Gestor A, 2015, s. p.).

#### 4.2.2 Docente Gestor B

A fala do Docente Gestor B também traz elementos que podem ser associados a características bancárias: “Educar seria o ato de transpor conhecimento e aprendizados obtidos de conhecimentos adquiridos tanto na vida acadêmica como ao longo da vida pessoal” (2015, s. p.). Os termos são comuns nesta maneira de pensar: transpor (ou transferir), adquirir, adquiridos... Quando menciona “adquiridos [...] ao longo da vida pessoal”, parece referir-se às lições tiradas de experiências de vida ou outras aprendizagens fora da academia. No primeiro caso, seriam aprendizados certamente resultantes de reflexão pessoal, portanto construídos, forjados, com a têmpera própria que o tempo lhes dá. É possível repassá-los? Pertencem à categoria da experiência, que não pode ser repassada, nem trocada. Apenas as informações sobre a mesma podem compor um rol de temas passíveis de serem usados num processo educacional, na relação ensino/aprendizagem. Mas não parece ser esta a compreensão deste Docente, que concebe conhecimento como “algo que se adquire através de estudo ou de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, pois tem muitos casos, onde pessoas são autodidata adquirindo conhecimento por si próprio sem ter que ter um professor ao lado” (2015, s. p.). Novamente, o uso das palavras *adquiridos* e *adquirindo* está presente. Este uso sugere o entendimento de algo recebido pronto, de forma acabada, como um pacote. Outros conceitos, ou definições, reforçam esta maneira de pensar: “A escola é o local onde as pessoas se dirigem para adquirir conhecimentos e também interações pessoais dos alunos” (2015, s. p.). E o ensino? “... seria a formar de transpor o conhecimento, por exemplo do professor ao discente, mas não deixando de lado o ato de educar tanto acadêmico com social” (2015, s. p.). O mesmo esquema circular, em que os conceitos não se abrem, não se expandem, apenas se auto referenciam, aparece aqui, ao falar de aprender ou aprendizagem, afirmando que “Aprender seria a ação e o aprendizado a consequência” (2015, s. p.). E dá como exemplo o professor de matemática que ensina a somar e o aluno, no dia a dia, consegue somar o dinheiro ganho na mesada mensal. É uma lógica simples, direta e surpreendente. Ao falar da escola, o Docente se referiu a

“interações pessoais dos alunos”, como algo que as pessoas buscam neste estabelecimento. Não há alusão ao fato de essas interações possibilitarem aprendizado ou serem educativas ou serem apenas oportunidade de encontro de colegas ou para conhecer mais gente. Mas, quando fala da educação escolar, surpreende ao dizer que é “tornar um cidadão crítico com conhecimento técnico social e cultural” (2015, s. p.), expondo, numa única frase, as três dimensões aqui estudadas em Severino (2001), as dimensões produtiva, social, ou política, e simbólica, relacionadas à formação de um cidadão crítico. A surpresa vem da aparente incoerência entre os conceitos anteriores e este. Ele não explicita o que entende por cidadão crítico. Portanto, dentro dessa aparente incoerência, a afirmação fica solta. Ganha algum sentido quando vinculada ao seu comentário a respeito do papel do professor (2015, s. p.):

O papel do professor é de extrema importância na formação do discente, tanto profissional como social e cultural. O docente de hoje tem que ser um pouco de educador, psicólogo e pedagogo. Educar faz parte da evolução do ser humano, pois um povo culto tende a ser conviver de forma harmônica na sociedade. Mas educar não depende apenas do professor, mas também da família, principalmente na fase de aprendizado nos primeiros anos de vida até chegar na educação escolar.

Ele não se refere a papéis diferenciados da família e da escola em relação à educação. Os dois se complementam. Quanto ao professor, sua função é ampliada para os campos social e cultural, envolvendo as três dimensões já citadas. É patente a convicção de que a preparação do mesmo tem que ser multidisciplinar. A afirmação da necessidade de formar “um cidadão crítico com conhecimento técnico social e cultural” aponta para uma compreensão mais ampla, de sociedade, já que não se refere a “aluno crítico”, mas a “cidadão crítico”. Entende-se que se refira ao conceito de pessoa com direitos a usufruir e deveres a cumprir em sociedade, capaz de conviver, de produzir, de ser útil, produtor de bens culturais. Ter conhecimento técnico se refere à capacidade de desempenhar a sua profissão, de auferir ganhos para a subsistência. Já conhecimento social, se entendido como consciência das normas e práticas de convivência, pode resultar em habilidade de conviver, de estar em sociedade. Quanto ao conhecimento cultural, aparenta se referir à bagagem cultural conseguida pelos estudos, já que “um povo culto tende a ser conviver de forma harmônica na sociedade” (2015, s. p.). Não é a mesma coisa que produzir cultura, mas não deixa de ser importante, para haver inclusão social.

Diferentemente do Docente Gestor A, que levou a amplidão de seus comentários para a família dos discentes, este já abarcou a sociedade. Deixou, no entanto, dúvidas quanto à amplitude de seu entendimento a respeito de educação. Não explicitou abertamente a função transformadora da mesma, embora a tenha insinuado. E, ao voltar seu olhar ao IFMT, restringiu-

se a comentar a sua estrutura de apoio aos docentes, através de profissionais especializados, de apoio material aos discentes com necessidades econômicas, e de apoio pedagógico aos alunos com dificuldades.

#### 4.2.3 Docente Gestor C

Esse Docente também entende que a educação começa na família. Ele não a menciona como sendo composta pelo núcleo tradicional: pai, mãe e filhos. Ele a entende como sendo composta por quem convive com o educando, não importando o número de pessoas. Diz ele: “Quando a família leva a educação a sério, não há fatores externos que interfiram nas virtudes. Educação é disciplina, respeito, curiosidade, persistência e também o indivíduo se colocar no lugar de quem está aprendendo” (2015, s. p.). Estas afirmações parecem se referir a situações diferentes. A primeira ressalta a importância e solidez de uma boa base educacional proveniente da família. Em seguida, são destacados valores que, para ele, são importantes num processo educacional. E podemos entender que podem ou devem ser cultivados e, conseqüentemente, manifestados tanto no ambiente familiar quanto fora dele. A última parte pode ser entendida de duas formas: na primeira, o indivíduo aprendente deve se colocar como tal, isto é, ter a humildade de quem está aprendendo e, por isso, dar a devida importância a quem o está ensinando, que, certamente, tem autoridade para isso. O segundo entendimento refere-se ao papel do educador que somente conseguirá desempenhar adequadamente sua função se conseguir se colocar no lugar do educando, de tal maneira que possa entender suas motivações, suas dúvidas e dificuldades. Como visto, a importância da família é aqui novamente ressaltada. Ela é a inculcadora de virtudes, e quando o faz com seriedade, o resultado tem solidez. Mas, quais são essas virtudes? Talvez sejam as que foram mencionadas em seguida pelo Docente Gestor agora estudado, a partir de seu ponto de vista. E do ponto de vista da família, quais são as virtudes? E do ponto de vista da sociedade, quais as virtudes que a família deveria priorizar?

Ainda se estendendo sobre educação, este Docente Gestor, que coordena curso de nível superior, à noite, assim se manifesta, do ponto de vista da finalidade:

A educação que oferecemos é antes de tudo, transformar a vida desse indivíduo que trabalha o dia todo, e vem a noite estudar em nossa afastada Instituição. Na forma de pensar sobre nossos governantes, na forma de agir com decisões, comportamento na sociedade, respeito e oportunidade de crescer na vida profissional e pessoal (2015, s. p.).

Ao mesmo tempo que a afirmação parece revelar uma pretensão ambiciosa, o processo educacional nela contida aparenta ser unidirecional. A Instituição transforma o indivíduo, sem levar em conta o mesmo. Ele quer ser transformado? Qual sua contribuição no processo? Mas, numa leitura mais atenta, não se mencionando métodos, parecem estar implícitos alguns elementos que talvez possam fazer parte do pensamento deste Docente Gestor. Quando diz “Na forma de pensar sobre nossos governantes”, talvez queira mencionar uma postura crítica em relação aos mesmos. Para agir “com decisões”, necessita-se estar preparado, com segurança técnica, emocional. Comportamento na sociedade e respeito exigem preparação para a convivência. Oportunidade de crescer na vida profissional resulta da preparação que as pessoas vêm buscar no Instituto. E crescimento pessoal é resultado da soma desses elementos e ainda outros. Ele faz diferença entre ensino e educação: “O ensino é a forma que pretende capacitar um indivíduo. A educação é o conhecimento, comportamento que esse indivíduo absorveu ao longo de um tempo e em convivência com pessoas” (2015, s. p.). Pode-se entender que ensino seja o processo e educação o resultado. Destaque-se a observação “e em convivência com pessoas”, sinal da importância que dá à dimensão social.

Quanto ao papel do professor, revela estar convencido que é insubstituível: “Assim como os computadores, tablets não retiraram a função do lápis e papel. Apenas agregaram funções. O professor é a ferramenta única de ensino em nosso país” (2015, s. p.). E faz a ressalva de que “há particularidades no qual o aluno por si só produz seu aprendizado. Mas a figura do professor ainda sim é necessário! Um bom professor pode fazer a diferença na vida profissional e pessoal de cada indivíduo nesse país. Lamentável que nossos governantes não perceberam isso” (2015, s. p.). Essa visão, embora ressalte a importância do professor, atribui a ele um papel utilitarista, de ferramenta, termo que não se coaduna com autonomia, protagonismo, autoria.

Percebe-se, também, neste Docente, que as observações que faz em relação à educação provêm do senso comum ou de observações resultantes de sua experiência. Os diversos temas não têm organicidade entre eles. Faltam vinculações. Ao falar da escola e do que entende como educação escolar, ele descreveu as dificuldades do dia a dia numa dessas instituições. “Vivemos um período perigoso na educação escolar. O acesso às informações está muito rápido e atrativo! Seja por celulares, computadores, tablets, enfim, isso não nos permitem, às vezes, organizar e elaborar conceitos e faz com que os professores necessitem usar essa atratividade em suas aulas” (2015, s. p.). E se queixa de que, apenas se utilizando de exposição por slides e colocando textos nos quadros, não há mais rendimento de ensino. Embora, talvez, não tenha sido a sua intenção, está aqui um alerta para a artificialidade dos processos de ensino, quando desvinculados da realidade, da vida. Sabedor, certamente, que o aluno investirá esforços naquilo

que tenha importância para sua vida, alerta para a necessidade de fazê-lo criar algo, explorar e se sentir envolvido com o tema. “Já vi professores que perderam mais tempo em criar leis e regras para banir o uso de celulares em salas de aulas do que modificar suas aulas para que o aluno use como instrumento de aprendizagem” (2015, s. p.). Utilizando-se de exemplos, chama a atenção para o fato de que os conhecimentos devem estar relacionados com o dia a dia dos estudantes. E eles têm sede disso. A escola já é um elemento artificial dentro do processo da existência, segundo Teixeira (1978), que defende que manter processos artificiais dentro da mesma, desvinculados da vida, das experiências dos educandos, somente a tornará inútil. Importa livrar-se dessas características de artificialidade que não se coadunam com as condições reais da vida. Afinal, para ele, Teixeira (1978), apoiado em Dewey, vida e aprendizagem são os dois fatos supremos do processo educativo.

Quanto ao IFMT, o Docente Gestor C tem a percepção de que “possui um grupo de professores fantásticos! Cada professor agrega a educação em um aluno tornando o aluno pensante e crítico. Os projetos integradores fazem isso. Além das disciplinas específicas, o professor trabalha na integração de todas em uma” (2015, s. p.). As pesquisas, segundo ele, trazem desafios para os alunos através de testes, experimentos e análises. Problemas são superados, porque os alunos perceberam a importância de trabalhar em equipe para resolver um problema definido. Ele tem uma visão positiva a respeito do IFMT:

O IFMT está melhorando e muito seu reconhecimento na cidade de Rondonópolis. Vejo pelo empenho de nossos professores e gestores na divulgação. Precisamos dentro do Instituto Federal criar o espírito de equipe, fazer todos trabalharem por um objetivo, a educação com qualidade pública! (Docente Gestor C, 2015, s. p.)

Ao se referir à Instituição onde trabalha, o Docente elogia o trabalho dos colegas, afirmando que cada um deles torna “o aluno pensante e crítico”, portanto, um processo e resultado inversos da “transmissão, ou transposição, de conhecimentos”. Menciona, também, a integração das disciplinas, que é uma das formas de evitar a compartimentação e trabalhar a visão do todo, a organicidade, as relações dos conhecimentos. Ressalta a necessidade de criação de espírito de equipe, forma de promover um “projeto integrador” entre as pessoas, buscar democracia nos debates e decisões, ressaltar a integração dos diferentes, provocar o despertar de talentos e estimular a criatividade. Nesta colocação, está inserida proposta considerável de como promover uma educação e ensino participativos, geradores de conhecimentos, instigadores de situações de aprendizagem social, de vivências de relacionamentos em suas formas harmônicas e desarmônicas. Para que aconteça de forma adequada, se fazem necessárias

revisões, reflexões, retomadas de caminhos e processos, reposicionamentos de atos e atitudes, num confronto constante entre o fazer e o avaliar, entre o acontecer e o pensar sobre, num administrar egos e vontades, negociando e renegociando poder, gerando então uma cultura própria, com a identidade da comunidade que assim atua. Estão, então, consolidadas as três dimensões.

#### 4.2.4 Docente Gestor D

A visão que este Docente Gestor demonstra é bastante ampla: “Educação para mim compreende todos os processos sociais que envolvem pessoas, sociedade e conhecimento. Ensinar, aprender, trocar experiências fazem parte de todos os espaços da vida dos seres humanos, que aprendem a ser humanos diariamente nesse processo” (2015, s. p.). É uma concepção que remete à ideia de educação como parte da vida, ou, mais precisamente, educação identificada com a própria vida, já que, no dizer do mesmo, seus processos “fazem parte de todos os espaços da vida dos seres humanos”. E, novamente, aqui se alude à humanização como resultado desses processos, pois, através deles, os seres humanos “aprendem a ser humanos diariamente...”, resolvendo o problema de sua condição de inconclusos, que buscam desenvolver o seu potencial, na afirmação de Paulo Freire (1987). Um dos espaços da vida é a escola, segundo este Docente Gestor (2015, s. p.):

A escola é um dos espaços do processo educativo, considerado espaço educacional por excelência numa sociedade complexa, que possui uma organização de Estado para organizar sua sociedade. Além de um espaço educativo como os demais, ela compreende o espaço de ensino-aprendizagem de conhecimentos culturais e científicos da humanidade, além de ser o espaço de trocas de experiências e aprendizagens entre comunidade e educadores.

Como espaço educacional por excelência, ela reproduz a sociedade complexa, por estar inserida na mesma. Portanto, não é estranha à sociedade e nem é um espaço artificial. É espaço onde os processos educacionais podem ser trabalhados, em grande parte, de forma programada, organizada, podendo-se lidar melhor com a intencionalidade necessária para a educação. Os fenômenos da sociedade ali estão presentes, inclusive os causados pelas forças que disputam espaços políticos e poder. Ela poderá ser somente reprodutora desses fenômenos ou poderá ser a geradora de transformações que, saindo dela, se multiplicam na sociedade maior na qual está inserida. Esse dilema da educação está apontado pelo Docente Gestor D ao falar da educação escolar (2015, s. p.):



Educação escolar seria para mim uma das modalidades da educação, que tende a disciplinar os cidadãos pertencentes a um Estado dentro dos diversos projetos de sociedade e Estado que estão em jogo na sociedade. Ela tende a compreender os projetos e as intenções dos grupos dominantes da sociedade, mas também é o campo de lutas no qual diversas intencionalidades e disputas sócio-culturais e políticas se encontram, dialogam e se ressignificam, assim como acontece com seus usuários.

Diferentemente de outros pesquisados, até agora, esse Docente Gestor, ao expor sua compreensão a respeito da educação, faz um movimento contrário. Ele parte da sociedade para dentro da Instituição. Comumente, a abordagem tem ficado restrita ao espaço escolar, ou familiar, como se fossem imunes a tudo o que ocorresse ao redor. A amplitude de sua visão também se manifesta quando fala do ensino que, para ele,

geralmente está relacionado ao processo formal da construção de conhecimentos que se dá por intermédio da educação escolar, mas acredito que ele não é centrado na figura do professor: envolve diversas relações que se dão na comunidade, relações internacionais, políticas públicas, diversidades e preconceitos históricos, dentre outros (2015, s. p.).

Visto de maneira mais específica, o ensino, para ele “consiste no processo de transmissão/construção de conhecimento de áreas específicas do conhecimento, enquanto a educação consistiria no potencial transformador e revolucionário construído no processo de ensino. Ensino e educação estariam intimamente relacionados” (2015, s. p.). Essa relação já foi mencionada em comentários anteriores, reforçando a ideia de que o ensino está voltado para a geração de conhecimento e transmissão de informações específicas sobre determinado assunto, enquanto educação se vincularia a processos mais amplos e profundos de formação humana. Mas ambos são profundamente relacionados e entrelaçados. Na verdade, são indissociáveis. E a aprendizagem acontece em ambos os casos. Segundo esse Docente, aprender e aprendizagem são processos que se dão em diversas direções, que desenvolvem relações complexas envolvendo diversas pessoas. O papel principal desses processos “seria a transformação de um estado inicial de consciência/conhecimento para outro” (2015, s. p.). Sendo o ensino o processo de transmissão/construção do conhecimento, como entende este último?

Conhecimento para mim estaria relacionado às complexas conexões entre linguagem, cultura e práticas sociais que fazem com que os seres humanos signifiquem códigos e símbolos complexos necessários à vida social. Assim, não acredito em imposição de aprendizagem ou decoração de conhecimentos, mas sim em conhecimentos que tenham significação para a vida das pessoas. Sentido este não necessariamente utilitarista, mas também pode ser artístico, estético, filosófico, lógico ou simplesmente pela curiosidade e o exercício de utilizar-se dessas diversas capacidades intelectuais humanas (Docente Gestor D, 2015, s. p.).

A dinâmica da vida social gera os elementos mencionados por este Docente Gestor, ou seja, a linguagem, a cultura e as práticas sociais, todas elas vinculadas visceralmente umas às outras, tanto na origem quanto em seu existir. Esta vinculação é complexa e se estabelece por conexões complexas, consolidando relações de mútua dependência. Linguagem, cultura e práticas sociais, dependendo e se nutrindo umas das outras, têm como expressão códigos e símbolos também complexos, significados de maneira extremamente pessoal por cada indivíduo. Essa significação é a matéria prima do conhecimento. Possivelmente, por essa razão, este Docente Gestor não acredita em imposição de aprendizagem ou em conhecimentos decorados, porque são externos ao indivíduo, pertencem a outras pessoas. Os processos de significação de códigos e símbolos, de práticas, de eventos, são internos. Costumeiramente, usamos a expressão “trocar experiências”. Na verdade, uma experiência só se dá pela significação pessoal de cada um a respeito de um acontecimento em particular. A troca a que usualmente nos referimos se refere às informações a respeito da experiência, que podem, por sua vez, ser significadas e gerar sentido para os ouvintes. Mas cada experiência é original e se mantém assim, afeta a quem a viveu e significou. A imposição, a transmissão, o decorar conteúdos, próprios da concepção bancária, são sempre processos de guardar, de armazenar, que não geram, por si só, transformações internas, a menos que sejam aceitos e significados. A decisão para que isso aconteça é sempre pessoal, interna e, por isso, sutil. Uma educação transformadora leva em conta essa dinâmica. Neste contexto, o professor deve ser um facilitador, um mediador, gerador de experiências, provocador de sentidos, que tenha os conteúdos como meios e instrumentos de geração de conhecimentos, de transformações no ser humano, sua verdadeira finalidade. Ele tem saberes e técnicas para realizar essa tarefa. O acesso à cultura, ao conhecimento, aos bens produzidos pela humanidade, deve gerar mais cultura, mais conhecimentos, mais bens. Por isso, tentar democratizar esse acesso é tarefa do professor, segundo o Docente Gestor D, aqui considerado, “no intento de transformação social e possibilidade de emancipação de seus estudantes em suas variadas dimensões” (1915, s. p.).

Frente à questão da finalidade da educação, este mesmo Docente novamente se apoia em compreensão que agrega dinamismo, movimento:

Acredito que educa-se para construir pessoas melhores e sociedades melhores do que a que temos. Educa-se para construir novos valores, novos conhecimentos que possam ser utilizados por um número maior de pessoas e que contribuam para a qualidade de vida destas. Qualidade de vida que deve ser pensada para precisar ser comprada, mas sim compartilhada pelos seres humanos (2015, s. p.)

A partir de sua compreensão sobre os processos educativos, ele dá sua opinião a respeito da Instituição onde trabalha. Cita o fato de o IFMT possuir uma tradição que vem desde as escolas técnicas federais e, por isso, apresenta o que ele chama de “ranços pedagógicos e administrativos”. Esta condição, segundo ele, “pode comprometer a construção de um projeto voltado a uma educação transformadora, para além de uma lógica mercadológica ou vestibularesca” (2015, s. p.). No mesmo momento, afirma que a formação tecnológica não é incompatível com uma educação transformadora:

A formação tecnológica pressupõe o domínio das técnicas para reflexão e intervenção na sociedade – intervenção esta que pode colaborar com o processo de democratização do conhecimento e dos benefícios produzidos pela ciência para um maior número de pessoas. Assim, acredito que precisamos debater e nos desapegar de uma cultura bancária e reprodutivista da educação (2015, s. p.).

Ele não se mostra pessimista em relação às possibilidades, alegando pensar que estamos no caminho certo. Aponta fatos para comprovar sua opinião: a realização de reflexões em formações pedagógicas, o incentivo dado à formação do movimento estudantil, os investimentos em estrutura material, técnica e humana. Não se contenta com isso, no entanto, apontando outros caminhos (2015, s. p.):

Mas precisamos superar os desafios, como por exemplo, reconstruir e estar aberto à reflexão quanto à cultura bancária, bem como construir alternativas de transformação tecnológica, social e humana em meio à administração tradicional e burocratizante do setor público brasileiro.

#### 4.2.5 Docente Gestor E

Este Docente manifestou assim seu pensamento a respeito do que compreende como educação: “Entendo que seja a capacidade de aprender, conhecer e produzir conhecimento, e que este seja utilizado para melhorar a vida das pessoas em todos os aspectos” (Docente Gestor E, 2015, s. p.). Muitas conclusões podem ser tiradas desse pensamento. O conhecimento tem finalidade de beneficiar o ser humano. Sua razão de ser e sua medida é o homem. Portanto, não se pode conceber conhecimento legitimado em si próprio, apenas. Tem que estar referenciado ao ser humano, como destinatário de suas benesses. Quando este Docente Gestor ressalta que a melhora de vida deva acontecer em todos os aspectos, torna possível expandir essa utilidade, ou benefícios, para múltiplos campos: ético, estético, social, bens e serviços.... Ele também coloca a educação como capacidade. Isso elimina qualquer compreensão de que um educando não possa “aprender, conhecer e produzir conhecimento”. A capacidade está disponível, pronta

para ser exercitada, para dizer a que veio. Ao educador cabe despertá-la, dinamizá-la, utilizando-se de suas próprias capacidades e de todas as situações que a despertem, a desafiem e seduzam. A ele cabe dar-lhe direção, para garantir a intencionalidade, para possibilitar a reorganização das experiências individuais e/ou coletivas, gerando conhecimentos. É o que se pode fazer em qualquer prática escolar, ou qualquer prática de vida que seja visualizada e transformada em prática educativa. Essa capacidade, de aprender, conhecer e produzir conhecimento, pode ser vista como o potencial, que todo ser humano tem, de ressignificar suas ações e a de outros, seus conceitos, as informações do ambiente.

Este Docente Gestor faz uma distinção interessante a respeito de ensino e educação, dizendo que “a palavra ensino, analisada isoladamente passa a impressão de transmissão, depósito, transporte prática ‘bancária’. Educação é um processo mais amplo, completo, construído e repleto de trocas e diálogos, e sobre tudo reflexivo” (2015, s. p.). Aqui estão misturados os dois conceitos de Paulo Freire (1987), relativos à prática bancária e à prática reflexiva, ou libertadora, o que permite entender que há uma contradição. Talvez seja importante a ressalva de que “analisada isoladamente passa a impressão”, quando se refere a ensino, enquanto que a segunda afirmação é definida: “Educação é...”. A distinção ensino e educação, no entanto, como processos bem distintos, aparece em outras informações. Para ele, escola “é o lócus de construção do conhecimento, porém não restrito a ela, uma vez que a cultura também proporciona conhecimento” (2015, s. p.) E a educação que aí acontece “é o desenvolvimento da pessoa no que diz respeito às suas características de ser humano e a sua participação na sociedade, inclusive no trabalho” (2015, s. p.). O ensino está relacionado a conhecimento e educação ao desenvolvimento das características de ser humano e participação na sociedade. Possivelmente, essa distinção está inserida no entendimento daqueles que afirmam que educação se faz em casa. No caso presente, este Docente Gestor parece ter tentado estabelecer uma diferença, para efeitos de entendimento. Na vida real, são conceitos que podem ter alguma distinção, mas o nível de seu mútuo envolvimento cria dificuldades para sustentá-la, ao ponto de se correr o risco de perder tempo com preciosismos. Mas, interessante é observar que o Docente Gestor menciona a “construção do conhecimento”, significando que não é algo dado, mas é processo, em que há um fazer-se que, enquanto se faz, gera como resultado o conhecimento. Outra observação é de que “a cultura também proporciona conhecimento”. Neste caso, parece haver a noção de que o conhecimento já é algo pronto, disponível na cultura, pronto para ser acessado, o que fica reforçado em outra afirmação: “O conhecimento pode ser entendido como um conjunto de informações armazenadas pelo indivíduo através da experiência ou da aprendizagem e do contato com a cultura e da culminância destes conceitos

em sua vida” (2015, s. p.). O termo *armazenadas* remete à concepção bancária. Pode-se argumentar que esse chamado conhecimento, “disponível na cultura” seja uma informação, ou conjunto de informações, como dito, que necessitará ser ressignificada para que se torne conhecimento para quem se interesse. Enquanto não houver a ressignificação, não há conhecimento. Em outras palavras, é processo, é algo a ser construído.

A outra afirmação relativa à educação que acontece nas escolas, feita por este Docente, visibiliza “o desenvolvimento da pessoa no que diz respeito às suas características de ser humano e a sua participação na sociedade, inclusive no trabalho”. É o objetivo da educação: fazer com que o ser humano seja mais ser humano, se isso é possível. A educação se justifica enquanto promove a humanização. Esse desenvolvimento tem a ver com a participação na sociedade e no trabalho. Não há humanização, pura e simples. Há a humanização com os outros, porque, enquanto ser social, o homem cresce e se desenvolve porque é coletividade. E o trabalho é forma de humanização. Se não favorecer e promover a sua dignidade, se for elemento de exploração, ele não humaniza, ao contrário. E não é apenas o indivíduo atingido. A sociedade é atingida. A exploração, a alienação pelo trabalho não é apenas uma questão individual. É uma questão social. E esse Docente Gestor foi definitivo ao falar da finalidade da educação: libertar, humanizar, participar e conviver.

O professor é visto pelo Docente Gestor E dentro de um contexto até certo ponto desalentador de sociedade. Por isto, seu papel não é simples. “Creio ser algo além de um mero mediador do conhecimento, pois vivemos em uma sociedade em que a maioria é dominada, excluída, inúmeras injustiças, família desestruturada, drogas, violências, corrupções, falta de motivação dos alunos, entre tantos outros obstáculos” (2015, s. p.). Uma educação libertadora, através da promoção da autonomia do educando, levando-o a ser capaz de promover a sua própria libertação, parece ser a tônica do que esse docente deve ser. Diz, ainda, o Docente Gestor E (2015, s. p.): “O professor tem hoje a função de estimular a capacidade dos alunos a transformarem a informação em conhecimento, onde ele seja capaz de transformar-se, libertar-se, e criar um futuro melhor aplicando os conteúdos em sua vida prática”.

Ao pensar o IFMT, dentro deste contexto, esse Docente foi severo, dizendo que a Instituição “sofre uma falta de identidade. Ainda não sabemos se somos escola, universidade ou instituto formador de mão de obra técnica” (2015, s. p.). É uma crise de identidade que traz consequências para o processo educativo:

Vejo um quadro docente extremamente capacitado e qualificado, porém há uma divisão, existe um grupo que defende a formação integral dos educandos para além dos aspectos técnicos e outro grupo que defende a formação técnica, prática neoliberal

com uma prática tradicional que tem trazido consequências ao processo educativo, uma vez que exige do sujeito em formação “pré-requisitos” que são impossíveis de ser adquiridos em sua trajetória educacional anterior. Os que não se adaptam, ficam pelo “caminho” (2015, s. p.).

Esse diagnóstico é categórico. Ao falar das perspectivas que esse quadro traz para a Instituição, ele, o Docente Gestor E, não se intimida (2015, s. p.):

Vejo que com muito diálogo, reflexão, e formação continuada, podemos mudar o cenário atual, uma vez que os nossos documentos institucionais orientam para uma educação progressista. Porém temos uma visão “nova” e práticas “velhas”, a visão dualista de educação precisa ser superada para dar espaço a uma educação transformadora.

#### 4.2.6 Docente Gestor F

A concepção de educação deste Docente Gestor, em duas afirmações, permite uma gama de leituras que revela o entendimento amplo, multifacetado, que o mesmo tem a respeito do ser humano e a respeito de como esse ser humano se relaciona, se comunica com seu próprio mundo. Diz ele, na primeira colocação: “Educação é um processo pelo qual os indivíduos/sujeitos/pessoas, ou grupos sociais, procuram transmitir às gerações seguintes sua compreensão ou visão de mundo (com aspectos científicos, morais, filosóficos, tradicionais, religiosos, etc.)” (2015, s. p.).

Parte ele da ideia de que educação é um processo e esta assertiva permite-nos supor movimento, dinamismo, força subjacente, construção, aperfeiçoamento, inovação, troca do velho pelo novo, ausência de imobilidade, recusa de estagnação, enfim, supõe vida. Neste processo, pressupõe-se a existência de autores e atores, que garantem as intenções, os rumos, os destinos. Não tem fim, no sentido de encerramento. Mas tem finalidades, que dão a dinâmica do processo, no qual estão envolvidos “indivíduos/sujeitos/pessoas”. Estas três qualificações dizem muito do ser humano participante do processo. Indivíduo remete a uma totalidade distinta de outras, com as quais se relaciona e troca, dando e recebendo, modificando-se a partir desses movimentos de ir e vir até os outros, mas mantendo a sua inteireza. Não se dissolve no outro. Enquanto inteiro, preserva a semelhança e a diferença, permitindo ao outro também se manter como tal. Além de indivíduo, sujeito. Ou sujeito porque indivíduo. Seu processo de vir a ser, de tornar-se, e seus movimentos de encontro, de se assemelhar e de se diferenciar, não são automáticos e determinados de fora. São resultados de sua energia vital que, mediada por sua vontade e consciência, o leva a ser o autor de sua humanidade, que se dá enquanto um e enquanto muitos. Além de indivíduo e sujeito, pessoa. Ou persona, que esconde enquanto revela

e vice-versa. Que faz a mediação do indivíduo e o apresenta ao mundo, enquanto o esconde. Que é a representação do indivíduo, mas não é o indivíduo, que é um, mas também é *muitos*. A educação também é processo dos grupos sociais, isto é, dos conjuntos de indivíduos/sujeitos/pessoas, atuando enquanto coletividade.

Neste processo, os indivíduos/sujeitos/pessoas procuram transmitir às gerações seguintes sua compreensão ou visão de mundo, no dizer deste Docente. A ideia de transmitir, a princípio, soa como um movimento unilateral, de sentido único, como já dito, que prescinde da troca. Mas, como veremos, ele se completa e passa a ter sentido com a segunda colocação, feita pelo Docente Gestor F (2015, s. p.): “Também pode ser um processo pelo qual os próprios indivíduos/sujeitos/pessoas procuram re-significar sua própria visão de mundo (também com aspectos científicos, morais, filosóficos, tradicionais, religiosos, etc)”. Quando, então, procuram transmitir às outras gerações sua compreensão e visão de mundo, podem estar se colocando, se posicionando, enquanto indivíduos/sujeitos/pessoas, isto é, estabelecendo identidade e diferença para permitir que as novas gerações, por sua vez, se identifiquem e se diferenciem, estabelecendo, então como autoras, suas próprias compreensões e visões de mundo.

Dessa forma, se estabelece um diálogo, não somente pelo discurso e pela escuta, mas também pelo posicionar-se, o que provoca crescimento, humanização. A educação se faz, então, se constrói, pela humanização mútua, em que um não tem domínio sobre o outro. Mas, se o discurso se faz unilateral no sentido de transmitir como imposição, como única verdade, que deverá ser aceita, então se estabelece o monólogo, que é alienante. Ao ressignificar sua própria visão de mundo, estimuladas pelo posicionamento das gerações anteriores, as novas gerações o fazem exatamente nesse processo de diferenciação e estabelecimento de sua identidade, posicionando-se em retorno, como se educadoras fossem, e o são, na verdade, e exigindo do outro uma constante e construtiva desacomodação. Isto é educação como processo, um fazer-se contínuo e perene. É multifacetado, expressando-se pelas faces científicas, morais, filosóficas, tradicionais, religiosas....., que são as múltiplas representações da realidade, as suas personificações, que denominamos conhecimento.

Ao se manifestar sobre seu entendimento de escola, este Docente Gestor assim se refere: “Instituição que se especializa em processos educacionais. Ela é responsável pelo aspecto formal da educação e reflete os valores da sociedade onde se localiza e dos profissionais que nela atuam” (Docente Gestor F, 2015, s. p.). A especialização nos processos educacionais traz dá a entender essa instituição como o espaço privilegiado, intencional, formalizado, portanto não acidental, não dissociado da sociedade, em que se possibilita otimizar o diálogo entre as

gerações para que se estabeleçam, se questionem e se fortifiquem as compreensões e visões de mundo de cada uma. Daí a afirmação de que ali se refletem os valores da sociedade, porque ela é permeável a esses valores, e os valores dos profissionais que nela atuam, porque eles fazem parte dessa sociedade. E, pode-se dizer, que a escola refletirá também os valores construídos e reconstruídos, as compreensões e visões formadas e redimensionadas nos processos que ali acontecem e que dinamizarão o seu processo de construir-se como instituição educativa. Escola, portanto, neste sentido, não é o lugar, mas é o processo, formalizado, intencionado, que executa, então, educação escolar, que, no entender do mesmo, o Docente Gestor F (2015, s. p.), “é um processo onde formalmente se busca construir uma série de conhecimentos de ordem científica e filosófica. No entanto, para além deste objetivo explícito, está implícito que os valores culturais dos profissionais envolvidos estarão permeando todo o processo”. Não se separa conhecimentos científicos, filosóficos, técnicos, ou que natureza tenham, dos valores culturais de quem esteja envolvido. Há uma constante permeabilidade nos e entre os elementos do processo, que permite a este Docente Gestor dizer que o ensino, por alguns entendidos como se fosse um *manuseio* racional dos conhecimentos, intocado por aspectos do comportamento, das atitudes, é o próprio ato de educar:

Os profissionais de educação, a partir de um currículo oficial proposto, buscam uma gama de conteúdos e metodologias apropriadas para atender à construção de conhecimentos pertinentes a uma política de educação. Implicitamente estarão permeando este processo a gama de valores culturais dos envolvidos (Docente Gestor F, 2015, s. p.).

Como já dito, os conceitos concernentes ao tema educação, têm aqui permitido visibilizar e viabilizar uma amostra da grande riqueza multifacetada dessa complexidade chamada ser humano, vivendo, acontecendo, se fazendo nas dimensões material, social, psicológica, simbólica....., constituindo, com tudo isso, com toda a dinâmica ali presente, o que chamamos de realidade. Lidar com essa realidade, multifacetada como é, apreendê-la, na sua totalidade, é impossível. Ela se deixa apreender por partes, por suas representações, o que, na linguagem escolar, tem a ver com aprender e aprendizagem. Ao mesmo tempo, ela se esconde, deixando no ser humano o sentimento de incompletude e insatisfação, que o faz perseguir todas as chances e possibilidades de dominá-la. Esse é o processo de produção de conhecimento: um jogo de esconde e revela, de um lado, e de persistente atividade de pesquisa, de conquista e busca de domínio, de outro. E o Docente Gestor, agora estudado, desenvolve seu pensamento nesta mesma linha, quando se refere ao que entende por conhecimento:



Uma representação da realidade. Pode ser de ordem científica, filosófica, artística, religioso, tradicional, de senso comum” [...] Aprender significa tomar posse de novas representações da realidade (que pode ou não implicar em re-significação de seu próprio conjunto de representações). A aprendizagem acontece numa relação em que os envolvidos sempre tem a oportunidade de produzir este conjunto de re-significações (Docente Gestor F, 2015, s. p.).

Os processos aqui vistos, de mútua geração de compreensão e visão do mundo, entre as gerações; do revelar-se e esconder-se da realidade; da mútua humanização dos indivíduos/sujeitos/pessoas; de aprender, ensinar, educar, enquanto possibilidades de diálogos de sujeitos que se constroem pela provocação do crescimento do outro, tornando-se, ao mesmo tempo, educadores e educandos; enfim, todos os processos envolvendo educação, que não sejam alienantes, têm em si a característica de serem dialéticos e somente se viabilizarem enquanto houver reflexão e criticidade constantes. São, portanto, libertadores, transformadores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do presente trabalho, um problema foi se apresentando, a partir da constatação de questionamentos feitos, em nível nacional, a respeito das carências da educação, tema tratado normalmente de maneira genérica, sem a preocupação de se definir de qual educação se estava falando. Esta grande questão fluiu por todos os espaços, inclusive aqueles das instituições que se dedicam à educação e ensino, gerando outras perguntas, vitais para a definição da identidade e missão das mesmas: de que educação se está falando e que educação queremos ter? Uma delas, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT, dedicado à formação profissional, não está imune a este questionamento. Sua unidade de Rondonópolis, Mato Grosso, tem poucos anos de vida e um quadro de servidores oriundos de diversas partes do país, com grande diversidade de culturas, formação acadêmica, experiência de vida, expectativas e visões do mundo e das pessoas. Em razão destas diferenças e do pouco tempo de vida, a Instituição ainda não consolidou uma identidade e uma cultura próprias, o que torna muito difícil emitir respostas adequadas para as questões propostas.

O presente trabalho teve a intenção de sondar as possibilidades e perspectivas para esta unidade do IFMT, a partir do que pensam sobre educação seus docentes, especificamente aqueles envolvidos com atividades de gestão. Este grupo foi escolhido para ser pesquisado. E se estabeleceu o problema: quais as concepções de educação dos docentes gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT – *Campus* de Rondonópolis? A análise de seus relatos e respostas a questionários trouxe informações para a compreensão e percepção do que pensam os sujeitos encarregados de propiciar formação humana e profissional às futuras gerações colocadas à sua disposição. A compreensão sobre educação dos mesmos é diversa em natureza e nível de profundidade.

Alguns desses docentes gestores, em maior ou menor intensidade e frequência, apresentam características de pensamento próximas do conceito de educação bancária, de Freire. Para eles, educação e ensino são assuntos diferentes, a primeira várias vezes considerada como obrigatoriedade da família, apenas, e o segundo considerado como processo de transmissão de conhecimentos. A família é a responsável pela formação e transmissão de valores, a respeito dos quais não há questionamentos. Ela é responsável pelo desenvolvimento de virtudes como disciplina, respeito, curiosidade, persistência. O papel da escola está centrado no ensino.

A reflexão a respeito do inter-relacionamento educação e ensino, família e escola, é básica e carente de conceitos mais trabalhados, refletidos, para aprofundar a questão. Não há a

percepção de que a escola é uma reprodução da sociedade em seus múltiplos aspectos e que pode se constituir num elemento questionador e transformador da mesma. Mas há a convicção da necessidade de formação de bons profissionais, de cidadãos cumpridores de seus deveres. Essa formação se dá de forma unilateral, em um só sentido, do educador para o educando. O educador repassa, transmite, transfere. O educando absorve.

O professor é considerado essencial para o aprendizado, aquele que pode fazer a diferença na vida profissional do aluno. Professores e alunos aparecem como unidades distintas, que não interagem para produzir conhecimentos. Há a preparação, a dedicação, a falta de inovação por parte do professor. E há o descaso, a falta de interesse, ou dedicação do aluno. Mas não se fala de processo em que os dois trabalham conjuntamente, para produzir conhecimento. Não há a menção a um processo comum de ensino ou educação, compartilhado, nem referência a “sujeitos de aprendizado”. Conhecimento é algo a ser absorvido ao longo do tempo, algo que se adquire. Ensino é forma de transpor conhecimento do professor ao discente. E a escola aparece como o lugar onde se vai para adquirir conhecimentos.

A compreensão da educação com função transformadora é tema ausente, ou, ao menos não tratada de maneira extensa. Vez por outra, de forma pontual, há menções a temas próximos, sem maior desenvolvimento, quando se relaciona a educação ao desenvolvimento humano, à cultura, à convivência na sociedade; quando se atribui a ela a formação do cidadão crítico, a capacidade de transformar a vida das pessoas, de modificar atitudes e forma de pensar sobre diversos temas, de oportunizar crescimento profissional. Nos textos examinados, estas observações aparecem de forma isolada, não fazendo parte de um contexto que expresse um modo de pensar mais elaborado a respeito do assunto. No entanto, esse viés mais “bancário” aparenta ser acidental, resultado da ausência de formação mais específica e reflexões bem conduzidas e aprofundadas. Intuitivamente, esses docentes sentem-se educadores, responsáveis pela formação do cidadão do futuro, um cidadão, no dizer de um deles, “crítico com conhecimento técnico, social e cultural” (Docente Gestor B).

Nas situações em que se fala do papel do professor, o mesmo fenômeno se revela. Ele é responsável por transmitir conhecimentos científicos, mas também éticos. A ele cabe o papel de complementar o papel da família e ser inspirador. Tem extrema importância na formação profissional, social e cultural do discente. É, ao mesmo tempo, um pouco educador, psicólogo e pedagogo. É insubstituível, embora seja ferramenta, uma ferramenta única de ensino.

Estes docentes revelam preocupação com os alunos, em seus textos. Deixam transparecer uma responsabilidade decorrente de seu engajamento pessoal com a profissão que assumiram. Manifestam intuição e percepção que permitem traduzir por atitude educativa. É

constante a preocupação em prover capacitação profissional adequada. Há, em certos momentos, preocupação pelo envolvimento dos discentes, pela promoção de sua capacidade criativa, pela associação dos conhecimentos com o dia a dia dos estudantes. Na leitura que fazem da instituição, do IFMT, manifestam uma visão positiva. Apontam evolução na prática educacional, por diversas razões: apoio da equipe pedagógica aos docentes; apoio material e pedagógico aos discentes; qualidade dos professores, que tornam o aluno pensante e crítico; incentivo à integração de disciplinas; boa imagem da Instituição, resultado de trabalho de docentes e gestores. E reforçam a necessidade de se criar espírito de equipe e todos trabalharem por uma educação de qualidade.

Já outros docentes pesquisados revelam, também em intensidades diferentes, um pensamento mais acurado em relação ao assunto educação, uma compreensão ampla de sociedade, de seus mecanismos de dominação, dos jogos de poder, das relações que ali ocorrem, do dinamismo, e percebem a relação com a dinâmica da escola. Embora não seja exclusiva, a linguagem utilizada tem outros enfoques: aprender, conhecer, produzir conhecimento, transformar, significar, construir, refletir. Educação tem amplitude, é processo de construção, que exige trocas, exige diálogos. Por ela, indivíduos/sujeitos/pessoas e grupos sociais “procuram transmitir às gerações seguintes sua compreensão ou visão do mundo”, ou “procuram ressignificar sua própria visão de mundo” (Docente Gestor F). Educação é, sobretudo, processo reflexivo. Abrange processos sociais que envolvem pessoas, sociedade e conhecimento. Está em todos os espaços da vida dos seres humanos, que aprendem a ser humanos neste processo. Tem potencial transformador e revolucionário. Está intimamente relacionada ao ensino. Para que educar? Para construir pessoas melhores, sociedades melhores, para construir novos valores, novos conhecimentos, que sejam acessíveis para um número maior de pessoas e contribuam para a qualidade de vida delas, qualidade que deve ser compartilhada (Docente Gestor E). Os benefícios, aqui, não são individuais, apenas. Têm uma dimensão social muito acentuada.

A escola é um dos espaços da vida, do processo educativo, é espaço educacional por excelência, o local onde acontece a construção do conhecimento, que não fica restrito a ela. É espaço de ensino-aprendizagem de conhecimentos culturais e científicos da humanidade. “Reflete os valores da sociedade onde se localiza e dos profissionais que nela atuam” (Docente Gestor F). Nela, os valores culturais das pessoas envolvidas permeiam todo o processo de educação e ensino. É espaço de trocas entre comunidade e educadores.

Conhecimento refere-se “às complexas conexões entre linguagem, cultura e práticas sociais que fazem com que os seres humanos signifiquem códigos e símbolos complexos

necessários à vida social” (Docente Gestor E). Deve ter significado para a vida das pessoas. Um de seus objetivos é o de melhorar a vida das mesmas, em todos os aspectos. É uma “representação da realidade” e aprender é “tomar posse de novas representações da realidade” ou ressignificar “seu próprio conjunto de representações” (Docente Gestor F). Há também ideias com características “bancárias”, como o conhecimento entendido como conjunto de informações armazenadas através da experiência, da aprendizagem e do contato com a cultura.

A educação escolar, uma das modalidades de educação, “tende a compreender os projetos e as intenções dos grupos dominantes da sociedade, mas também é o campo de lutas no qual diversas intencionalidades e disputas sócio-culturais e políticas se encontram, dialogam e se ressignificam” (Docente Gestor E). O ensino é processo de construção de conhecimento e se dá através da educação escolar. Não é centrado na figura do professor. Envolve relações na comunidade, políticas públicas, diversidades, preconceitos históricos. É processo de transmissão/construção de conhecimento, intimamente relacionado à educação.

O professor não é visto como o transmissor de conhecimentos e sim como o estimulador da capacidade dos alunos em gerar conhecimentos para que os mesmos se transformem, se libertem, criem para si um mundo melhor (Docente Gestor D). Deve ser facilitador, mediador do conhecimento. Deve democratizar o acesso aos conhecimentos, “no intento de transformação social e possibilidade de emancipação de seus estudantes em suas variadas dimensões” (Docente Gestor E).

O olhar sobre o IFMT é um olhar crítico, apontando para a falta de identidade, que afeta o processo educativo: é escola, universidade ou instituto formador de mão de obra técnica? (Docente Gestor D). Ou, também, apontando para “ranços pedagógicos e administrativos” que podem comprometer a construção de um projeto de educação transformadora, que vão além de uma lógica mercadológica ou “vestibularesca” (Docente Gestor E). O quadro docente é capacitado e qualificado, mas dividido entre os que querem formação integral para além dos aspectos técnicos e os que defendem formação técnica, misturando prática neoliberal com prática tradicional. Temos uma visão nova e práticas velhas (Docente Gestor D). A perspectiva apontada: muito diálogo, reflexão e formação continuada. A visão dualista precisa dar espaço a uma educação transformadora. A formação tecnológica não é incompatível com uma educação transformadora, de intervenção na sociedade. Mas, “precisamos debater e nos desapegar de uma cultura bancária e reprodutivista” [...], estar abertos à reflexão, “construir alternativas de transformação tecnológica, social e humana em meio à administração tradicional e burocratizante do setor público brasileiro” (Docente Gestor E).

Temos, aqui, portanto, uma amostra do pensamento dos Docentes Gestores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFMT, *Campus* de Rondonópolis a respeito de educação e seus correlatos. As perspectivas apontam para uma educação transformadora em sentido amplo. O Plano de Desenvolvimento Institucional prescreve esse caminho, parte dos docentes gestores o tem encampado conscientemente e por convicção. A outra parte pretende boas práticas e reconhece a importância do apoio da equipe pedagógica em suas dificuldades em relação aos alunos. Não se pode desconhecer aqueles que pensam dentro de parâmetros “bancários” ou mesmo aqueles que professam visões novas, avançadas, mas não se desvinculam de práticas velhas. Os entrevistados apontaram caminhos: trabalhos em equipe, muito debate, diálogo, reflexão, formação continuada, processados num contexto de espíritos abertos, transformados em ação constante, em vida.

Entre as intenções e a realidade, normalmente há um longo caminho. A diversidade dos desencontros de ideias, intenções e práticas existentes em qualquer agrupamento humano que se propõe a atingir um objetivo costuma por freios nos arroubos bem intencionados dos que buscam um ideal que parece fácil e próximo. A realidade do dia a dia, com suas exigências estressantes, excesso de trabalho, dificuldades de comunicação, prazos curtos etc., somados a todas as dificuldades pessoais dos educadores, dos discentes e suas famílias, pode colocar uma Instituição sob o comando de rotinas que dificultam a devida reflexão sobre os processos e as ações. Assim como a educação, qualidade é também um conceito relativo, que depende de muitos pontos de vista. Escolhida a educação que se quer, como definir a sua qualidade? Quais os entraves que se opõem, no dia a dia, para o exercício de uma educação de qualidade? Identificar as dificuldades e os caminhos possíveis, avaliar os processos, perscrutar os entendimentos e os interesses dos diversos grupos que compõem a comunidade educacional, entre outros, são temas para novos trabalhos. Não se pode prescindir da participação.

A longo prazo, trata-se, na verdade, de estabelecer, para todos os servidores da Instituição, um processo de educação transformadora, enquanto se realizam as atividades costumeiras do dia a dia. As ações não podem ser automáticas, com viés burocrático. Precisam ser questionadas, gerando reflexão, mudanças, ressignificação. Precisam gerar o novo, com o olhar voltado para a humanização, para a integração com a comunidade, interna e externa, e com a sociedade. Trata-se de prover educação, no mais amplo sentido, para cada um dos membros da Instituição, para a comunidade escolar e para a sociedade, cumprindo, em profundidade, o papel social que o IFMT se propõe, como entidade pública. Possivelmente, este será um bom caminho para o estabelecimento da identidade do Instituto, não uma identidade

pronta e acabada, mas identidade se construindo, se personalizando, se individuando, se fazendo um ser coletivo e histórico.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, n. 253, seção 1, p. 1-3, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 30 dez. 2008. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=30/12/2008&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=120>>. Acessado em 17.12.2015.

DOCENTE GESTOR A. **Itinerário pessoal, educacional e profissional e conceitos sobre educação**. Rondonópolis: s. e., 2015.

DOCENTE GESTOR B. **Itinerário pessoal, educacional e profissional e conceitos sobre educação**. Rondonópolis: s. e., 2015.

DOCENTE GESTOR C. **Itinerário pessoal, educacional e profissional e conceitos sobre educação**. Rondonópolis: s. e., 2015.

DOCENTE GESTOR D. **Itinerário pessoal, educacional e profissional e conceitos sobre educação**. Rondonópolis: s. e., 2015.

DOCENTE GESTOR E. **Itinerário pessoal, educacional e profissional e conceitos sobre educação**. Rondonópolis: s. e., 2015.

DOCENTE GESTOR F. **Itinerário pessoal, educacional e profissional e conceitos sobre educação**. Rondonópolis: s. e., 2015.

ESCOLA DE DIÁLOGO DE SÃO PAULO. s.t. Disponível em <<http://www.escoladedialogo.com.br/dialogo.asp?id=2>>. Acessado em 07/07/2015.

FREI BETTO. **Para que serve a educação?** Disponível em: Portal Fórum, no endereço: <<http://www.revistaforum.com.br/canaldaeducacao/2015/04/04/frei-betto-para-que-serve-educacao/>>. Postado em 04/04/2015 e acessado em 07/07/2015.

FREI BETTO. Revolucionar a escola. Disponível em: O Dia Opinião, no endereço: <<http://odia.ig.com.br/noticia/opiniao/2015-03-28/frei-betto-revolucionar-a-escola.html>>. Postado em 28/03/2015 e acessado em 07/07/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 166 p.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO – IFMT. CONSELHO SUPERIOR – CONSUP. **Resolução nº 1, de 1º de setembro de 2009**. Aprova, *ad referendum*, o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso – IFMT. Diário Oficial da União – República Federativa do Brasil, n. 170, seção 1, p. 11-13, Brasília, DF: Imprensa Nacional, 04 set. 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO – IFMT. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**. Cuiabá: s. e., 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO – IFMT REITORIA. **Website Instituto Federal Mato Grosso**. s.d. Disponível em <<http://ifmt.edu.br/>>. Acessado em 08.03.2016.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1998.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SITE SIGNIFICADOS. **Significado de Personalidade**. Disponível em <<http://www.significados.com.br/personalidade/>>. Acessado em 10/01/2016.

TEIXEIRA, Anísio S. A Pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. p. 13-41.

## APÊNDICE A – ITINERÁRIOS E CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO

Tenho interesse em conhecer você, para efeito de estudo em meu trabalho de mestrado a respeito das concepções de educação dos docentes gestores do IFMT. Peço-lhe que faça uma narração de sua trajetória pessoal, educacional e profissional, da maneira que lhe convier, de forma sucinta ou estendendo-se, desde que possa explicitar adequadamente seu pensamento. Abaixo, coloco alguns pontos que podem orientá-lo(a) nesta atividade. Não precisa se ater às questões, especificamente, porque são apenas orientadoras. Agradeço, de antemão.

1. Trajetória pessoal:
  - a. Local de origem;
  - b. Tipo de família, tamanho etc.
  - c. Caminhos (lugares) percorridos até chegar a Rondonópolis.
2. Trajetória educacional:
  - a. Qual sua formação?
  - b. Curso e universidade em que concluiu?
  - c. Universidade pública ou privada?
  - d. Motivos por que escolheu este(s) curso(s).
3. Trajetória profissional:
  - a. Onde trabalhou antes do IFMT de Rondonópolis?
  - b. Por que escolheu trabalhar no IFMT de Rondonópolis?
  - c. Há quanto tempo está no IFMT?
  - d. Há quanto tempo atua na área de educação/ensino? Explique este caminho.
  - e. Quais os motivos que o (a) levaram a optar por esta profissão?
4. Outras questões:
  - a. O que você entende ser o papel do professor?
  - b. Qual a sua concepção de educação? O que você entende por educação?
  - c. Qual a sua concepção de educação escolar? O que você entende por escola?
  - d. O que você entende por conhecimento?
  - e. O que é, para você, aprender/aprendizagem?
  - f. Na sua opinião, educar para quê?
  - g. Para você, há diferença entre ensino e educação?
  - h. Como você vê a prática educacional no IFMT de Rondonópolis?
  - i. Que perspectivas você vê para o IFMT de Rondonópolis?