

ENFOQUE ETNOGRÁFICO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: Uma Abordagem Para A Sinergia Entre Ensino E Pesquisa Na Educação

ETHNOGRAPHIC APPROACH IN PEDAGOGICAL PRACTICE:

An Approach To Synergy Between Teaching And Research In Education

Sandra Francisco ¹

RESUMO

Este artigo discute o enfoque etnográfico na prática pedagógica como uma abordagem metodológica capaz de promover a integração entre ensino e pesquisa no contexto educacional. Diante das transformações sociais, culturais e institucionais que atravessam a educação contemporânea, torna-se necessário adotar perspectivas investigativas que permitam compreender, de forma aprofundada, o cotidiano escolar e os significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no processo educativo. A etnografia, ao privilegiar a observação participante, o registro sistemático e a interpretação das interações, práticas e discursos, possibilita ao docente assumir uma postura reflexiva e investigativa sobre sua própria atuação pedagógica. Nesse sentido, o professor-pesquisador passa a articular teoria e prática, ressignificando o ensino a partir das experiências vividas em sala de aula. O estudo fundamenta-se em pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, apoiando-se em contribuições teóricas que abordam a etnografia, a formação docente e a pesquisa educacional. Os resultados apontam que o enfoque etnográfico favorece a valorização da diversidade cultural, o protagonismo dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, democráticas e inclusivas. Conclui-se que a sinergia entre ensino e pesquisa, mediada pela etnografia, contribui significativamente para a produção de conhecimento educacional e para o fortalecimento de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e comprometida com a realidade escolar.

Palavras-chave: Etnografia; Prática Pedagógica; Ensino e Pesquisa; Formação Docente; Educação.

ABSTRACT

This article discusses the ethnographic approach in pedagogical practice as a methodological perspective capable of promoting the integration between teaching and research in the educational context. In light of the social, cultural, and institutional transformations that permeate contemporary education, it becomes necessary to adopt investigative approaches that allow for an in-depth understanding of everyday school life and the meanings attributed by the subjects involved in the educational process. Ethnography, by emphasizing participant observation, systematic recording, and the interpretation of interactions, practices, and discourses, enables teachers to assume a reflective and investigative stance toward their own pedagogical practice. In this sense, the teacher-researcher articulates theory and practice, re-signifying teaching based on lived classroom experiences. The study is grounded in qualitative research of a bibliographic and descriptive nature, drawing on theoretical contributions

¹ Professora da Prefeitura da cidade de São Paulo/Brasil, Mestranda pela Universidad de la Empresa (UDE) em Montevideu e doutoranda em Educação.

that address ethnography, teacher education, and educational research. The findings indicate that the ethnographic approach fosters the appreciation of cultural diversity, student protagonism, and the construction of more contextualized, democratic, and inclusive pedagogical practices. It is concluded that the synergy between teaching and research, mediated by ethnography, significantly contributes to the production of educational knowledge and to the strengthening of a critical, reflective, and contextually grounded pedagogical practice.

Keywords: Ethnography; Pedagogical Practice; Teaching and Research; Teacher Education; Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios cada vez mais complexos, decorrentes das transformações sociais, culturais e tecnológicas que atravessam o contexto escolar. Nesse cenário, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas, buscando abordagens que valorizem a compreensão dos sujeitos, dos contextos e das relações que se estabelecem no cotidiano educativo.

O enfoque etnográfico surge como uma perspectiva metodológica relevante para a análise da prática pedagógica, uma vez que permite a observação atenta e a interpretação dos significados construídos no ambiente escolar. Ao considerar a cultura, as interações e as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a etnografia contribui para uma compreensão mais profunda da realidade educacional.

Na prática pedagógica, o olhar etnográfico possibilita ao professor assumir também o papel de pesquisador, investigando sua própria ação educativa e o contexto em que ela se desenvolve. Essa postura favorece a reflexão crítica sobre o ensino, promovendo ajustes, ressignificações e inovações nas práticas docentes.

A articulação entre ensino e pesquisa, nesse sentido, fortalece a formação docente e amplia as possibilidades de produção de conhecimento a partir da experiência vivida na escola. A pesquisa deixa de ser um elemento distante da prática pedagógica e passa a integrar o cotidiano educativo de forma dinâmica e reflexiva.

Além disso, o enfoque etnográfico valoriza as vozes dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar suas percepções, narrativas e experiências, essa abordagem contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas, democráticas e contextualizadas.

A sinergia entre ensino e pesquisa, mediada pela etnografia, também favorece a compreensão das múltiplas dimensões que compõem o ambiente educacional, como as relações de poder, as diversidades culturais e os desafios institucionais presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir o enfoque etnográfico na prática pedagógica como uma abordagem capaz de promover a integração entre ensino e pesquisa na educação, destacando suas contribuições para a construção de práticas educativas mais reflexivas, críticas e comprometidas com a realidade dos contextos educacionais.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Base epistemológica da prática docente

Na primeira década do século XXI, as discussões em torno da educação convergem para um ponto primordial: o docente deve ser mais do que um mero instrutor, um transmissor de conteúdo. Ele precisa se tornar um educador, alguém que não apenas ensina, mas também aprende. Vivemos em um tempo desafiador, em que a dualidade entre ensinar e aprender se entrelaça. Franco afirma que analisando a realidade das escolas e considerando os desafios enfrentados pela educação contemporânea, sente-se instigada a refletir sobre as bases epistemológicas, que fundamentam a construção da subjetividade pedagógica, com o intuito de analisar a ideia de que (2012, p. 40)

[...] neste início do século XXI, estamos presenciando, talvez, certo esgotamento dessa subjetividade. As práticas pedagógicas, construídas e buscadas historicamente, já não parecem produzir possibilidades de ensino ao professor nem de aprendizagem aos alunos; aliás, tais práticas já não parecem ser trabalhadas em processos de formação inicial de docentes.

Esse esgotamento² da subjetividade pedagógica³ se reflete em diversas dimensões do sistema educacional. As práticas tradicionais de ensino, baseadas na

² Quando mencionamos esgotamento dessa subjetividade, estamos nos referindo à percepção de que as práticas pedagógicas tradicionais, construídas ao longo do tempo e baseadas em uma determinada visão de educação, podem não estar mais produzindo os resultados desejados. Isso sugere a necessidade de revisão e renovação das abordagens educacionais, levando em consideração as mudanças sociais, culturais e tecnológicas.

³ A subjetividade pedagógica se refere à maneira como os educadores constroem sua identidade e prática profissional, influenciados por suas próprias experiências, valores, crenças e concepções sobre educação. Essa subjetividade pedagógica molda a forma como os professores ensinam, interagem com os alunos e interpretam o processo educacional como um todo.

mera transmissão de conhecimento, mostram-se cada vez menos eficazes diante das demandas contemporâneas. As autoras Gualtieri e Lugli abordam a questão da subjetividade pedagógica: “um exemplo é quanto, no início de carreira, os professores usam estratégias disciplinares às quais foram submetidos quando eram alunos” (2012, p.69). Muitas vezes os docentes recorrem às estratégias disciplinares que foram usadas com eles quando eram estudantes. Isso significa que, em vez de adotarem abordagens pedagógicas mais diversificadas e atualizadas, eles tendem a replicar o que experimentaram.

Como mencionado por Rockwell⁴ (2009, p.30) “em ambientes educacionais, frequentemente se considera que o professor tende a ensinar da mesma forma que foi ensinado e que, assim, perpetua-se, geração após geração, um padrão idêntico na prática escolar”

Oliveira aborda a constituição subjetiva (2018, p.17)

“não se pode negar a subjetividade docente, uma vez que, ainda, a formação inicial e muitas vezes a continuada, falam de uma nova prática educativa, mas ainda não transpuseram os referentes teóricos à prática, no exercício da práxis educacional e, aí, há de se perguntar, como poderá o professor formado numa perspectiva, atuar em outra?”

Deste modo Gualtieri e Lugli destacam a necessidade de repensar a prática docente e fazem o seguinte questionamento (2012, p. 69):

Como permitir a compreensão e a mudança das concepções sobre o ensino de modo que o conhecimento profissional especializado possa fazer emergir novas práticas em professores que, na maior parte das vezes, foram educados em escolas e sistemas de ensino que funcionam em condições criticáveis?

Nesse cenário de transformação, surge a necessidade de repensar o papel do educador e as abordagens pedagógicas adotadas nas unidades educacionais. É fundamental considerar que a educação não se restringe apenas à transmissão de conteúdos, mas deve abranger também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, o estímulo à criatividade e à resolução de problemas, bem como a promoção do pensamento crítico e da capacidade de adaptação a um mundo em constante mudança. Morin (2017, p.81) destaca que

Educar para compreender a matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela encontra-se a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre

⁴ Tradução própria (en ámbitos educativos, a menudo se considera que el maestro tiende a enseñar de la misma manera en que se le enseñó y que se perpetúa, así, generación tras generación, una pauta idéntica en la práctica escolar)

as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível investir em práticas educativas mais dinâmicas e interativas, que valorizem a participação ativa dos estudantes e incentivem a construção coletiva do conhecimento. Isso requer formação continuada dos professores, para que possam atuar de forma mais eficaz e alinhada com as demandas do século XXI. É importante promover uma cultura de avaliação formativa, que valorize o processo de aprendizagem em detrimento da mera reprodução de informações. Conforme exemplificam Gualtieri e Lugli (2012, p.67-68)

Trata-se de uma oposição entre o que se ensina e como se ensina. Assim, não é suficiente ter conhecimento do que se vai ensinar se o docente não for capaz de organizar e transmitir esse conhecimento de modo que faça sentido para os estudantes. Por exemplo: não basta ser alfabetizado, ou seja, saber ler e escrever para ser um alfabetizador competente e bem-sucedido. É preciso também compreender as implicações pedagógicas dos métodos de alfabetização.

Não é suficiente para um professor apenas dominar o conteúdo que vai ensinar. É igualmente importante que ele seja capaz de organizar e transmitir esse conhecimento de uma forma que faça sentido para os estudantes. As autoras enfatizam a importância não apenas do conhecimento do conteúdo, mas também da habilidade do professor em transmitir esse conhecimento de maneira significativa e eficaz “tendo em vista a diversidade cultural dos alunos” (Idem, p.68).

Nesse contexto dinâmico, a figura do professor se transforma em um facilitador do processo de aprendizagem, estimulando a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia dos educandos. Para tanto, é essencial que o docente esteja constantemente atualizado e aberto ao diálogo, promovendo um ambiente de troca de saberes e experiências. É preciso reconhecer a importância das diferentes formas de conhecimento e valorizar a diversidade cultural presente na unidade educacional, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Assim, a reflexão sobre as bases epistemológicas da prática educativa se torna não apenas uma necessidade, mas também um imperativo para o desenvolvimento de uma educação verdadeiramente transformadora.

No entanto, ainda persiste o paradigma da educação bancária de Freire (1987, p.34) “é essencial que o docente esteja constantemente atualizado e aberto ao diálogo, promovendo um ambiente de troca de conhecimentos e experiências”. É preciso reconhecer a importância das diferentes formas de conhecimento e valorizar a diversidade cultural. Não um modelo pedagógico tradicional em que o docente,

como um detentor absoluto do conhecimento, deposita informações aos estudantes. Essa abordagem é como um depósito de saberes, sem considerar a participação ativa dos educandos na construção do conhecimento.

O século XXI trouxe consigo uma série de desafios e mudanças significativas na forma como entendemos o processo educacional. A visão tradicional de que o conhecimento é transmitido de forma unilateral do professor para o estudante está sendo questionada e reformulada.

Ao refletir sobre o papel do educador, Freire nos lembra que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (2020, p. 25). Essa perspectiva ressalta a importância de criar um ambiente de aprendizagem que estimule a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento, tornando-os protagonistas do próprio aprendizado.

Para que a política pública na educação aconteça, com conteúdos estruturados, formulados, bem construídos; o relevante e fundamental é o desenvolvimento, o direito e a aprendizagem do principal protagonista da esfera educacional: o estudante. Para Saviani (2021) "política e escola" são indissociáveis.

2.2 Marco Legal e Orientações para a Formação Continuada de Professores no Brasil

Um marco importante na história da educação brasileira foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, em 1996. Essa legislação, oficialmente conhecida como Lei 9394/96, desempenhou um papel fundamental na organização e estruturação do sistema educacional do país. Ao definir responsabilidades, caracterizar modalidades e níveis de ensino, a LDB estabeleceu os alicerces sobre os quais se ergue o panorama educacional brasileiro até os dias atuais. Além disso, a LDB destaca a importância da formação contínua e da prática pedagógica como elementos essenciais para o desenvolvimento e aprimoramento do ensino no Brasil.

Nesse contexto, a formação dos professores e a qualidade de sua prática educativa tornam-se temas centrais, refletindo não apenas o compromisso com a educação, mas também a busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, é fundamental compreender o impacto da LDB na formação dos docentes e na configuração do cenário educacional brasileiro contemporâneo. A LDB, ao desafiar a

visão tradicional de ensino, influencia a formação dos professores e a condução da prática educativa, promovendo uma abordagem mais colaborativa e contextualizada do processo de aprendizagem.

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desempenhou um papel importante na discussão e orientação da formação continuada dos professores no Brasil. O CNE reconheceu a formação continuada como um componente essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação. O CNE defendeu a necessidade de programas de formação continuada que integrem teoria e prática, permitindo que os professores reflitam sobre sua prática pedagógica, atualizem seus conhecimentos e apliquem novas abordagens no contexto educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, em sua meta nº 15, aborda a formação docente como uma das metas estratégicas para aprimorar a educação no Brasil.

As Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em junho de 2015. Estabelecem padrões para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, considerando a especificidade das diferentes etapas e modalidades da educação. Tendo como objetivo garantir maior organicidade para a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica.

O Decreto nº 8.752/2016 dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e está alinhado com o PNE e os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica – BNC Formação Continuada estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que os professores devem desenvolver ao longo de sua carreira. A BNC foi instituída pela Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. As diretrizes visam promover a formação continuada dos professores da educação básica, garantindo aprimoramento profissional e atualização constante.

Mediante ao apresentado a formação docente faz parte das políticas educacionais. Uma vez que se faz necessário garantir a qualidade e a eficácia do processo educacional, a formação docente emerge como um componente essencial

das políticas educacionais, visando assegurar que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios contemporâneos e promover uma educação de excelência.

2.3 Desafios e perspectivas na educação para a era planetária

A educação do futuro enfrenta o desafio universal, como Morin exemplifica. (2017, p. 33)

Existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado, os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, globais e planetários

Todavia, no cenário educacional contemporâneo, surge uma indagação: como interromper esse ciclo repetitivo que perpetua o paradigma da simples transmissão e reprodução do conhecimento? Diante dos desafios complexos e dinâmicos enfrentados pela educação, torna-se imperativo refletir sobre formas de romper com modelos tradicionais e promover uma abordagem mais dinâmica e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a formação docente emerge como um aspecto fundamental nas políticas educacionais, sendo essenciais para capacitar os profissionais da educação a enfrentar os desafios e demandas da sociedade contemporânea. “Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano” (Morin, 2017, p. 43)

Como os docentes ficam diante do desafio de ensinar na era planetária? Falar sobre educação e democracia na era planetária exige certo entendimento sobre como o nosso planeta está, como sobrevivemos, como nos respeitamos e nos cuidamos. A educação na era planetária com tanta diversidade requer muito altruísmo, o professor deve compreender o mundo e as suas transformações, bem como seus deveres e direitos para a construção de um mundo melhor. Freire (2020, p.36) destaca que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”.

Morin afirma que (2003, p.98):

A missão da educação para a era planetária é fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade-mundo composta por cidadãos protagonistas, consciente e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.

Morin (2003, p. 51) nos convida a refletir sobre a educação em um contexto global quando diz que “sem dúvida alguma, o grande desafio da atualidade reside em educar “em” e “para” a era planetária.” A educação do século XXI deve considerar a realidade de um mundo cada vez mais globalizado e deve preparar o estudante consciente, crítico para saber buscar soluções para os desafios globais considerando as interações complexas entre sociedade, meio ambiente, economia e cultura. “A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana” Morin (2017, p.43)

Para Perrenoud 2000, p.136) “o ofício do professor redefine-se: mais do que ensinar trata-se de fazer aprender” para o autor

Trata-se de passar de uma escola centrada no ensino (suas finalidades, seus conteúdos, sua avaliação, seu planejamento, sua operacionalização sob forma de aulas e de exercícios) a uma escola centrada não no aluno, mas nas aprendizagens.

Nas palavras de Freire “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, (ano, p. 16). "Formar" vai além do simples treinamento técnico ou do desenvolvimento de habilidades específicas. O autor enfatiza a importância de uma formação que promova o desenvolvimento integral do ser humano, tanto em termos intelectuais quanto emocionais e éticos. A ideia de formação proposta por Freire está intrinsecamente ligada à construção da consciência crítica e da autonomia dos indivíduos.

A educação deve capacitar os sujeitos a compreenderem o mundo ao seu redor de forma crítica. “A prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos etc.” Zabala (1998, p.16). Deste modo envolve não apenas o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades técnicas, mas também o cultivo de valores como empatia, ética, justiça e respeito pela diversidade. Buscam capacitar os indivíduos a se tornarem cidadãos ativos e engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. “Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico” (Imbernón, 2021. p.14).

Ainda de acordo com Imbernón

A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a

comunidade...E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. (Idem, p.14)

Nas reflexões de Freire (2020, p. 47) “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Freire destaca a importância de uma abordagem educacional que promova a autonomia, a criatividade, à curiosidade e a capacidade dos estudantes de se tornarem agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento e na transformação da realidade.

Ainda nas palavras de Freire

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não de transferir conhecimento*. [...]

[...] Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha prática discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria.

Perrenoud enfatiza uma abordagem dinâmica do processo de aprendizagem “aprender não e primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo” (2000, p.29). Aprender é um processo ativo e complexo de reconstruir e reorganizar a forma como entendemos o mundo. Perrenoud corrobora com as palavras de Freire (2020, p. 68)

Somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que **meramente repetir a lição dada**. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (grifo da autora)

E complementa com a seguinte citação

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra (Idem, p.68)

A LDB/16 reconhece a importância do conhecimento adquirido fora do ambiente escolar, considerando-o como parte relevante do processo educacional. Em seu Título II em que estabelece os princípios da educação nacional, o artigo 3º menciona em seu

inciso X a valorização da experiência extraescolar. Quer dizer que toda a experiência social, cultural, habilidades emocionais, valorização das vivências, incluindo atividades esportivas, comunitárias, familiares, ou seja, a educação vai além dos muros da escola.

2.4 Enfoque Etnográfico na prática pedagógica

A etnografia reconhece que o conhecimento não é apenas transmitido pelos docentes aos estudantes, mas sim construído em conjunto por meio das interações sociais e culturais. De acordo com Rockwell (2009, p. 26)

En el ámbito educativo es importante distinguir entre la etnografía y la práctica educativa. La etnografía no produce por sí misma una alternativa pedagógica. La lógica de la construcción pedagógica es otra, responde a otros intereses sociales, a supuestos distintos de los que marcan un proceso de investigación etnográfica. La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos.

A interação entre etnografia e práticas pedagógicas é profundamente significativa, uma vez que a etnografia oferece uma perspectiva singular pela qual os educadores podem aprofundar sua compreensão das dinâmicas culturais, sociais e interacionais presentes no contexto das unidades escolares. Para Rockwell “la actividad central de la etnografía es construir conocimiento y, por medio de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación en el trabajo educativo” (2009, p.38).

A etnografia na educação tem uma função significativa, demandando a integração dos recursos próprios dessa abordagem com a teoria pedagógica. Isso resulta em um conhecimento científico emergente da interação crítica e reflexiva entre as perspectivas dos estudantes e a experiência dos professores. É essencial que o docente reconheça que os discentes são sujeitos com valores, crenças, pensamentos e sentimentos.

Segundo Hammersley e Atkinson (p.6) “esto es así porque las acciones humanas están basadas, o inducidas, por significados sociales: intenciones, motivos, actitudes, creencias”. A voz dos professores pesquisadores não deve ser excluída do conhecimento etnográfico, pelo contrário, deve ser valorizada como essencial para melhorar as práticas educacionais e para a formação docente. “La investigación

etnográfica es relevante para la educación en la medida en que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica” Rockwell (2009, p. 38)

Em outras palavras, a etnografia não apenas amplia o olhar dos educadores, mas também os habilita a ajustar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades e realidades específicas de seus estudantes. Ela se torna uma ferramenta poderosa para construir conexões entre a teoria e a prática, enriquecendo o ambiente educacional e contribuindo para uma educação mais contextualizada e significativa. Slu, Santoyo y Esteban (2020, p.6) relatam que

La etnografía se presenta como una metodología idónea para los contextos educativos, debido a que su perspectiva e instrumentos poseen una naturaleza social y reflexiva, que se adapta a las particularidades históricas y culturales de los distintos contextos escolares, y que puede flexibilizarse ante las exigencias de la tarea docente, al posibilitar la construcción de vínculos entre el ejercicio educativo y el trabajo de campo propio de una investigación social..

Nesse cenário, surge não apenas o desafio de educar e estabelecer relações com uma diversidade de estudantes, mas também a responsabilidade de compreender e interpretar suas perspectivas sobre o mundo. Considerando que a etnografia visa compreender as práticas culturais e sociais das minorias (étnicas, raciais, religiosas, gênero ou identidade de gênero, deficiências, socioeconômicas, dentre outras) e permite um exame minucioso e contextualizado de um mundo educacional tão diverso. A etnografia dá voz às comunidades marginalizadas e contribui para uma representação mais inclusiva das vivências humanas. “A etnografia não é uma prática que por si só transforma as práticas educativas, embora possa contribuir para isso” (Rockwell. 2009, p.30).

As ideias de Morin sobre a necessidade de uma educação que promova a compreensão mútua, o respeito à diversidade e a consciência da complexidade do mundo, podem ser incorporadas à prática etnográfica, os docentes podem compreender os desafios e oportunidades enfrentados pela educação do século XXI como destaca Morin (2017 p.33-34)

A esse problema universal confronta-se a educação do futuro, pois existe inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre, de um lado os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, de outro lado, as realidades ou os problemas cada vez mais multidisciplinares transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.

Nessa inadequação, tornam-se invisíveis:

- O contexto;
- O global;

- O multidimensional;
- O complexo.

Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes.

A educação do futuro enfrentará um grande desafio, como a crescente inadequação entre os saberes fragmentados e as realidades complexas e interconectadas num mundo globalizado. “O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter- retroativo ou organizacional” Morin (2017, p. 34).

A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e, ao mesmo tempo, reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (Morin. 2017,p. 43)

Educar com respeito à diversidade e empregar técnicas educacionais inclusivas que atendam às especificidades de cada educando, com um ambiente inovador e criativo em que todos são encorajados a questionar e correr riscos. As famílias são acolhidas, o diálogo é contínuo e todos trabalham em conjunto na organização para a solução de problemas. Tal como Morin (2017, p. 49-50) ilustra

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana.

Conforme evidenciado por Morin (2017, p.50) “a educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas”. Para compreender a educação como um processo contínuo, interminável, o professor precisa estar preparado para trabalhar com a inclusão em todos os sentidos, ter como propósito o desenvolvimento de todas as competências, estar em constante aprendizagem. Segundo Morin (2017, p.54)

Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra...

Imbernón (2000, p.82) relata que a “educação favorecerá a igualdade de oportunidades e a equidade, ou pelo contrário, será um fator de seleção marginalização-exclusão?” É uma reflexão importante que exige uma análise crítica das políticas educacionais, práticas pedagógicas e estruturas sociais para garantir que

a educação realmente sirva como um veículo para a justiça e inclusão social e que respeite a diversidade. Conforme evidenciado por Imbernón (2000, p. 82)

É imprescindível considerar, em primeiro lugar, que cada um de nós é uma pessoa única, isto é, todos somos diferentes, diversos em nosso próprio meio, seja esta qual for. Provavelmente, o que marca, em última instância, a idiosincrasia da diferença é o modo como as pessoas estabelecem relações com o seu contexto próximo, vivido de uma maneira global. Portanto, assumir a diversidade supõe reconhecer o direito à diferença como um enriquecimento educativo e social.

A formação docente deve ser vista não apenas como um conjunto de informações a serem transmitidas, mas como um processo que envolve reflexão sobre valores e práticas diárias. A formação não pode ocorrer isoladamente do contexto da vida cotidiana dos educandos e dos desafios que enfrentam. Ao mencionar a luta contra preconceitos e discriminações na escola, Perrenoud enfatiza que essa não é apenas uma preparação para o futuro, mas uma ação necessária para tornar o presente mais tolerável e, idealmente, criar um ambiente escolar mais produtivo e inclusivo. Perrenoud (2000, p. 145)

A formação passa pelo conjunto do currículo e por uma prática-reflexiva – dos valores a inculcar. E ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo.

Conforme dito por um dos grandes nomes da educação, Freire (2020, p.59):

[...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar [...]. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

É essencial assumir e valorizar a diversidade como um componente enriquecedor tanto no âmbito educacional quanto social, para tanto, “a diversidade também é sinônimo de pluralismo compartilhado” conforme citado por Imbernón (2000, p. 82).

A diversidade não pode ser entendida como uma simples ação que facilita a aprendizagem dos alunos com ritmos diferentes de maturidade; não é unicamente a apresentação de estratégias didáticas alternativas para estimular os alunos desmotivados; não é apenas a incorporação das ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual; a atenção à diversidade deve ser entendida como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, como uma forma de ver a realidade social defendendo ideais democráticos e de justiça social. (Idem, 2000, p.83)

“O desenvolvimento pedagógico da diversidade não nasce do nada, nem de um dia para o outro” Imbernón (2000, p. 83). Deste modo, é preciso haver mudança na estrutura escolar, flexibilidade para a construção do currículo e organização escolar removendo os obstáculos que impedem os estudantes de participarem em igualdade de direitos e eliminar os preconceitos que levam à exclusão.

Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade e que a da sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unida de cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno.

A educação deverá ilustrar este princípio de unidade/diversidade em todas as esferas.

A ética profissional ressalta que a formação científica deve ser acompanhada de respeito, não permitindo que os sentimentos pessoais, em relação aos estudantes possam influenciar, de modo negativo, em sua conduta. É fundamental a capacidade de aprender em um mundo tão diverso e garantir, deste modo, uma educação inclusiva e transformadora. Como destaca Freire (2020, p. 19)

“O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. É uma lástima qualquer descompasso entre aquela e esta. Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente, nos dedicar.

A prática docente deve considerar o contexto social e ser comprometida com a transformação da sociedade, não apenas para desenvolver habilidades técnicas do educando, mas também sobre valores, ética e humanidade, abrangendo aspectos antropológicos, epistemológicos e éticos políticos. “Formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse” Freire (2020, p. 16). A práxis pedagógica envolve a implementação de estratégia, comunicação entre docente e discente, tomadas de decisão que impactam a experiência de aprendizagens. (idem, p. 31)

Não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço ou anunciar novidade

Na interconexão ensino e pesquisa, o docente está em constante aprendizado com seus estudantes, substituindo o papel tradicional de apenas ensinar. O ensino surge da investigação e da indagação contínua do professor sobre a sua própria prática, destacando um ciclo contínuo de investigação, intervenção e aprendizado. Deste modo, o ensino e a pesquisa estão interligados daí a importância da investigação, reflexão e questionamento crítico, tanto para o docente quanto para o discente, do papel do ensino como um processo de aprendizado contínuo e interativo. “Fazer etnografia ganha sentido quando conseguimos agregar ao conjunto de registros outras formas de ver, compreender e transformar a vida local” Rockwell (2009, p.50).

A etnografia incentiva à reflexão crítica sobre a prática docente. Os professores podem usar essa abordagem para refletir sobre seus próprios preconceitos e suposições, além de identificar maneiras de aprimorar sua prática a fim de atender mais eficazmente às necessidades dos estudantes. “La investigación debe de ser un proceso reflexivo en todas las etapas del desarrollo” Hammersley e Atkinson (p.15)

2.5 A Sinergia entre Prática Pedagógica e Pesquisa: ciclo de aprimoramento constante na educação

A sinergia entre a prática pedagógica e a pesquisa instaura um ciclo de aprimoramento constante na educação. À medida que os docentes implementam novas estratégias em suas aulas, podem avaliar seu impacto por meio de investigações e avaliações, gerando assim novos entendimentos e aprendizados que nutrem futuras práticas. Essa abordagem reflexiva é essencial para promover uma educação de qualidade e para garantir que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma eficaz e equânime.

Perrenoud destaca como uma das competências essenciais para o trabalho docente, a habilidade de "organizar e conduzir situações de aprendizagem" (2000, p.21) a qual se refere à habilidade docente em planejar, criar e conduzir ambientes de aprendizagens significativos, com uma gama de estratégias, recursos didáticos, que

promovam o desenvolvimento e o engajamento dos estudantes. Para o autor aprender é “reestruturar seu sistema de compreensão de mundo” (Idem, p.28), deste modo a aprendizagem é vista como um processo ativo e dinâmico, não é apenas acumular fatos ou habilidades, mas sim um processo de construção ativa de significados e de reorganização do sistema de compreensão do mundo de um sujeito. Essa compreensão é fundamental para a prática pedagógica, pois destaca a importância de criar ambientes de aprendizagem que permitam ao estudante explorar, questionar, experimentar e construir ativamente seu próprio conhecimento.

Perrenoud enfatiza a relevância da formação continuada dos professores e a urgência de reformas na formação inicial, assegurando que estejam devidamente capacitados para enfrentar os desafios da educação. Ressalta a importância de reconhecer as particularidades e variados estilos de aprendizagem, buscando abordagens pedagógicas que atendam à diversidade presente no ambiente escolar, enfim defende uma abordagem centrada no estudante, não apenas no conhecimento acadêmico, mas também para se tornar cidadão responsável e crítico. (Idem, p.12)

Com a evolução da formação contínua, com as reformas da formação inicial, com as ambições das políticas educativas. Ele é compatível com os eixos de renovação da escola: individualizar e diversificar os percursos de formação, introduzir ciclos de aprendizagem, diferenciar a pedagogia, direcionar-se para uma avaliação mais formativa do que normativa, conduzir projetos de estabelecimento, desenvolver o trabalho em equipe docente e responsabilizar-se coletivamente pelo alunos colocar as crianças no centro ação pedagógica, recorrer aos métodos ativos, aos procedimentos de projeto, ao trabalho por problemas abertos e por situações-problema, desenvolver as competências e a transferência de conhecimentos, educar para a cidadania.

Edgar Morin destaca a importância de uma concepção ampliada de cidadania que não se limite apenas às fronteiras nacionais, mas que também englobe identidades continentais e planetárias (2003, p. 74)

precisamos também estender a noção de cidadania a entidades que ainda não dispõem de instituições prontas [...]. Uma tal formação deve permitir enraizar, dentro de si, a identidade nacional, a identidade continental e a identidade planetária

O autor sugere que uma formação adequada deve permitir que os sujeitos desenvolvam uma identidade que abranja não apenas sua nacionalidade, que reconhece a interconexão e interdependência entre os diferentes níveis de identidade.

Como mencionado por Franco (2012, p.185) “a prática docente não se subsume ao exercício acrítico de procedimentos didáticos e/ou metodológicos. Ela é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor na sala de aula”, ou

seja, a prática docente envolve elementos mais complexos do que apenas seguir técnicas pré-determinadas. Isso implica que o ensino é uma atividade que requer reflexão, adaptação e compreensão das necessidades dos estudantes, e não apenas a aplicação de métodos de ensino de forma automática. A autora destaca “que o fazer difere do saber” (p. 185).

Enquanto uma prática for mecanicamente estruturada, sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, não se transformará em saberes da experiência, uma vez que não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção de saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é a-histórico e não cede espaço à articulação dialética do novo e do necessário. (Idem, p. 186)

Franco destaca que a verdadeira transformação em conhecimento ocorre quando a prática é vivenciada como práxis, ou seja, quando é renovada e transformada por meio da reflexão, da pesquisa e da contextualização histórica. A autora argumenta que, sem esse exercício constante de práxis, que envolve a articulação dinâmica entre teoria e prática, não há espaço para a construção de saberes autênticos e significativos, que o simples acúmulo de tempo de trabalho não garante a aquisição de saberes da experiência, já que a repetição mecânica das mesmas práticas não permite a evolução ou adaptação necessária diante das demandas em constante mudança da educação.

Franco ressalta que essa repetição mecânica é desprovida de uma compreensão histórica e não permite a articulação dialética entre o novo e o necessário, ou seja, não permite a adaptação às novas necessidades e contextos educacionais. Uma reflexão sobre a diferença entre acumular anos de experiência e verdadeiramente aprender e evoluir ao longo do tempo como educador. Nas palavras de Perrenoud (2000, p. 44):

Muitos professores têm, desde sua formação inicial uma visão limitada da totalidade da formação. Sua experiência direta é mais reduzida ainda. Desse modo, cada professor é levado a dar uma importância desmedida aos poucos anos em que é experiente, sem ter claramente consciência do que passa antes de depois.

A prática pedagógica não é algo que “começa do zero, mas vai-se estruturando num caminhar histórico, e as inovações pretendidas devem ser vistas como reajustes de trajetória” Franco (2012, p. 189). A prática precisa ser influenciada por uma série

de fatores históricos, contextuais e pessoais que moldam a forma como o docente executará o seu trabalho. As práticas docentes são influenciadas pelo contexto cultural, social e educacional ao longo do tempo. Isso significa que as práticas de ensino não são estáticas, mas evoluem e se desenvolvem à medida que novas ideias, teorias e abordagens surgem e são incorporadas à prática educacional ao longo dos anos.

Freire destaca (1991, p.58) “Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. É um processo contínuo de aprendizado que se desenvolve ao longo do tempo, por meio da prática e da reflexão sobre essa prática.

Ora, para se ter um estudante crítico, reflexivo, autônomo e para que o aprendizado seja significativo de acordo com André (2016, p.18) é necessário que os docentes

estejam bem-preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa da realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade.

Para que essa situação ocorra, o professor precisa estar preparado para uma reflexão crítica. André exemplifica, (2016, p.19) que “refletir criticamente significa se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados”. Envolve mais do que apenas pensar sobre o trabalho realizado, significa examinar cuidadosamente as práticas, os resultados e os processos envolvidos em uma determinada atividade ou prática. Ter uma compreensão clara do que está acontecendo, das ações tomadas e dos resultados obtidos. Ao adotar uma abordagem de reflexão crítica, os educadores podem melhorar continuamente sua eficácia e promover melhores resultados de aprendizagem.

A atuação profissional precisa ser baseada “no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva” (Zabala, 1998, p. 15). Ao combinar o pensamento prático com a capacidade reflexiva, os docentes são capazes de se engajar em um ciclo contínuo de melhoria e desenvolvimento profissional. Professores que integram o pensamento prático com a capacidade reflexiva estão em constante avaliação e ajuste de suas estratégias de ensino, visando uma melhor adaptação às demandas individuais dos

estudantes. Eles refletem sobre os resultados de suas práticas, buscando continuamente aprimorar sua eficácia como educadores, sempre em busca de formas de otimizar o processo de aprendizagem.

Segundo as palavras de Imbernón (2000, p.85). “devemos refletir, compartilhar e superar velhos discursos. A heterogeneidade, a individualização e o trabalho cooperativo com participação da comunidade educativa são os três ângulos do mesmo triângulo”

Investir tempo e esforço em uma prática reflexiva mais sistemática pode converter essa habilidade em uma ferramenta para autoaprimoramento e inovação. Em vez de meramente nos adaptar-se passivamente às circunstâncias, pode-se utilizar a reflexão como um meio para desenvolver novas competências e abordagens, e até mesmo para gerar novas soluções para problemas e desafios.

Para Perrenoud (2000, p.158):

A prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. A diferença é que nossa maior inclinação é por esses mecanismos a serviço de uma adaptação às circunstâncias, de um aumento de conforto e de segurança, ao passo que o exercício metódico de uma prática reflexiva poderia tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas.

A prática reflexiva não só facilita a aprendizagem e adaptação, mas também os capacita a expandir de forma significativa, construindo novos conhecimentos, habilidades e perspectivas. “Saber analisar e explicitar a sua prática reflexiva” Perrenoud (2000, p. 158) e permite o exercício de uma “lucidez profissional” (idem, p. 158), ou seja, à clareza de pensamento e consciência sobre as próprias ações e entender que o aprendizado é ao longo da vida, a necessidade “de nos contar histórias” (idem, p. 158) a citação sugere que como seres humanos temos uma necessidade inata de dar sentido às nossas experiências que essas histórias ajudam a construir nossa identidade e dar sentido à nossa vida. Para o docente, é fundamental ter uma atitude de aprendizado contínuo das habilidades de ensino.

A natureza imprevisível e ocasional de certos incidentes na prática docente, como lidar com um estudante migrante ou enfrentar situações de violência podem ocorrer, eles representam desafios significativos que exigem uma resposta imediata e adequada por parte do professor.

De acordo com Perronoud (2000, p. 160)

Alguns incidentes críticos acontecem muito raramente para que o desenvolvimento de competências se faça pelo simples registro do erro. Assim, receber um aluno imigrado ou enfrentar a violência em aula não é necessariamente o pão de cada dia de todo professor [...] nesse momento, ele não tem direito ao erro. [...] Ser competente é estar pronto para enfrentar crises, no momento em que elas sobrevêm em geral de improviso, pois exigem uma reação tão imediata quanto adequada.

Embora seja importante aprender com os erros, não sendo possível confiar apenas na experiência direta para desenvolver as competências necessárias para lidar com eles. Isso significa que os professores devem estar preparados de antemão, em vez de aprender apenas com a prática. Isso requer não apenas conhecimento e habilidades, mas também resiliência, capacidade de tomada de decisão e habilidades de comunicação eficazes.

Para tanto, a relevância da formação contínua é evidente, já que o processo de aprendizado é contínuo e se estende ao longo da vida “a formação lhes terá permitido parar de fazer *“mais a mesma coisa”*, operar uma ruptura, recuar, imaginar maneiras totalmente diferentes de aprender para os problemas. [...]” Perrenoud (2000, p. 161).

Quando a formação contínua não é obrigatória, muitos professores optam por não participar dela. Alguns se tornam autodidatas e desenvolvem suas competências sem depender da formação contínua. Por outro lado, há uma parcela significativa, que se contenta com os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial e com sua experiência pessoal. Há uma certa urgência de envolver esses professores na formação contínua, preferencialmente por meio de abordagens que não os façam sentir que não têm nada a ganhar com ela.

Como citado por Perrenoud (2000, p.161):

Quando ela não é obrigatória, muitos professores escapam completamente da formação contínua. Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. A urgência seria fazê-los entrar no circuito da formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a ideia de que eles nada têm a esperar dela...

Existem professores que optam por não se envolver na formação contínua, o que pode representar um obstáculo significativo se essa atitude predominar nas escolas. Perrenoud descreve que “nas escolas em que um número suficiente de professores tem formação, resta convencê-los de que” (2000, p.162-163) e busca desmistificar alguns receios comuns associados à formação contínua destacando que

ela pode ser adaptada para atender às necessidades individuais, promover um ambiente de aprendizado respeitoso e colaborativo (idem)

- uma formação comum não é uma renúncia a satisfazer necessidades pessoais prioritárias;
- ela não provocará questionamentos, revelações ou fenômenos de “dinâmica de grupo” que assustam alguns;
- ela não levará uns e outros, sub-repticiamente, para um projeto de estabelecimento ou um outro procedimento coletivo.

Alguns docentes acreditam que uma formação comum não atenda às suas necessidades, ou medo de enfrentar questionamentos que possam considerar intimidadores ou que a formação seja utilizada como uma ferramenta para impor procedimentos coletivos indesejados. No entanto Perrenoud esclarece que o objetivo não é provocar desconforto, mas sim proporcionar um ambiente de aprendizado colaborativo e respeitoso, em que o docente possa se desenvolver profissionalmente de forma construtiva e promover uma cultura de colaboração e aprendizado mútuo entre os professores, visando à melhoria contínua da prática educacional.

Administrar sua própria formação é uma responsabilidade individual que requer autogerenciamento e desenvolvimento pessoal. Isso envolve identificar áreas de interesse e necessidades de aprendizado, definir metas de desenvolvimento, buscar oportunidades de formação relevantes, participar de atividades de aprendizado e refletir sobre o próprio progresso e crescimento profissional. Segundo Perrenoud (2000, p.166) “administrar sua própria formação contínua é uma coisa, administrar o sistema de formação contínua é outra”.

Oliveira destaca que “a formação no interior da escola deve ser valorizada, pois representa a possibilidade de discussões provenientes da realidade concreta da escola e do processo formativo dos professores”. Oliveira (2018, p. 16). “A profissionalização do ofício de professor recruta parceiros entre os poderes organizadores da escola” Perrenoud (2000, p. 166). Para que essa parceria se desenvolva de forma eficaz as discussões devem ser nas unidades educacionais por meio de um intercâmbio aberto e colaborativo com os profissionais que participam da formação contínua. A comunicação constante e colaborativa entre todos os envolvidos é essencial para promover uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento profissional, construir parcerias sólidas e eficazes e garantir que as iniciativas de formação contínua atendam às necessidades reais dos profissionais e contribuam

para o crescimento e sucesso organizacional conforme destaca Perrenoud (2000, p. 167):

Para que tal parceria se desenvolva, importa que o debate tenha início nos locais de formação contínua, por meio de um diálogo entre profissionais, formadores e responsáveis por formação, antes de constituir o objetivo de negociações “na cúpula”

Devemos reconhecer que os docentes não são apenas detentores de conhecimento, mas também possuem competências profissionais que vão além do domínio dos conteúdos a serem ensinados. Os professores precisam estar preparados para lidar com desafios emergentes da sociedade e contribuir para a construção de uma comunidade educacional mais resiliente, inclusiva e preparada para enfrentar os desafios do século XXI. É importante que cada vez mais professores se sentissem responsáveis pela política de formação contínua.

Franco ressalta a necessidade de uma abordagem reflexiva e colaborativa na prática pedagógica, sublinhando a importância do diálogo e da cooperação na atividade educativa. Ela destaca que abordagens eficazes requerem uma compreensão compartilhada e a participação ativa de todos os envolvidos. Quando as práticas pedagógicas são impostas sem uma explicação adequada ou sem considerar as perspectivas e experiências dos professores e estudantes, elas correm o risco de serem mal compreendidas ou aceitas apenas superficialmente, resultando em uma falta de engajamento e participação por parte dos envolvidos. Franco (2012, p. 156-157):

Percebe-se a necessidade de que as práticas pedagógicas explicitem sua intencionalidade e dialoguem com os coletivos sobre os quais atua. Práticas pedagógicas impostas, sem tais explicitações, tendem a ser superficialmente absorvidas e carecer da adesão do grupo que as protagoniza. [...] Uma nova prática pedagógica, não suficientemente discutida com o coletivo, impõe uma mudança no modo de cada professor lidar com a sua tarefa.

Continua a autora dizendo que o processo de ensino e aprendizado são influenciados pelas características, valores e contextos sociais dos atores envolvidos. As práticas pedagógicas são construídas de modo a atender às demandas e realidades de cada comunidade ou grupo social. Destaca a importância de uma abordagem flexível e contextualizada para promover um ensino mais eficaz e significativo. A autora analisa o caráter das práticas pedagógicas e seu impacto na cultura escolar e na sociedade como um todo (2012, p.159)

a) adentram na cultura escolar, expandem-se na cultura social e modificam-na;

- b) pressupõem um coletivo composto de adesão/negociação ou imposição;
- c) expressam interesses explícitos ou disfarçados;
- d) demonstram a qualidade dos processos educativos de uma sociedade, marcando uma intervenção nos processos educacionais mais espontaneístas;
- e) condicionam e instituem as práticas docentes.

As práticas pedagógicas não estão isoladas, mas são parte integrante da cultura escolar e da sociedade. Elas não apenas refletem essas culturas, mas também têm o poder de influenciá-las e modificá-las ao longo do tempo. As práticas pedagógicas podem refletir interesses declarados, como promover a igualdade de oportunidades educacionais, ou podem ocultar interesses subjacentes, como a manutenção de determinadas estruturas de poder ou privilégios sociais, têm um impacto significativo na maneira como os professores ensinam e interagem com os estudantes. Elas estabelecem padrões e expectativas para o trabalho docente e influenciam as estratégias de ensino, os métodos de avaliação e o ambiente de aprendizado na unidade escolar.

Muitos acreditam que podem se tornar melhores professores simplesmente “lendo livros ou cursando alguma disciplina pedagógica” como mencionou Franco (2012, p.175). Embora possam observar melhorias iniciais, muitas vezes percebem que adquirir verdadeira “bagagem pedagógica” (Idem) não é tão simples. Com o tempo, compreendem que essa bagagem não se adquire apenas por meio do acúmulo de leituras ou cursos.

A prática não muda por decreto, nem por conhecimento de teorias, nem por meio de cursos de capacitação. As condições institucionais abrangem o ambiente escolar, englobando políticas educacionais, estrutura organizacional, disponibilidade de recursos e cultura escolar. Os professores são influenciados por essas condições ao planejar e executar suas atividades educativas. Cada docente tem suas próprias percepções sobre o ensino e a aprendizagem, bem como estratégias para lidar com os desafios diários. Essas concepções moldam suas práticas pedagógicas e a maneira como interagem com seus estudantes e com o currículo, valores incorporados ao longo de suas trajetórias educacionais e profissional influenciam as escolhas pedagógicas como cita Franco (2012, 175) “estratégias arraigadas de sobrevivência”, são as técnicas e metodologias que estes desenvolvem na gestão em sala de aula, são estratégias muitas vezes enraizadas na experiência prática e na observação de colegas, alguns podem recorrer a ações automáticas, baseadas em

rotinas pré-estabelecidas ou em experiências passadas, sem necessariamente refletir sobre sua eficácia ou impacto.

De acordo com Franco (2012 175-176):

A prática está sempre correlacionada a condições institucionais, a concepções e formas de lidar com a realidade; a *habitus* e, mais comumente, a estratégias arraigadas de sobrevivência, as quais, mais do que os *habitus*, funcionam com formas estereotipadas de agir automaticamente sem reflexão, e como mecanismos de defesa e resistências para lidar com as dificuldades do cotidiano.

Quando os docentes se tornam mais críticos, produtivos e sensibilizados para as necessidades do ambiente educacional, significa que estão buscando melhorar suas práticas de ensino. Isso pode envolver a participação em formações e o engajamento em práticas reflexivas e com tomadas de decisões coletivas como fundamentais para promover uma cultura escolar de aprendizado contínuo e colaborativo.

A educação, a escola, o espaço institucional, onde trabalham esses docentes, também se beneficiarão quando os professores se forem tornando mais críticos, mais produtivos, mais sensibilizados pelas necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizarem colegas para tomadas de decisões coletivas (Franco, 2012, p.211)

A educação não é capaz de resolver todos os problemas ou atender a todas as necessidades ela tem um papel fundamental e impactante em diversos aspectos da vida individual e coletiva e continua sendo uma ferramenta poderosa para promover o progresso humano, social, econômico e cultural conforme exemplifica Freire “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”. (2020, p.110), ainda nas palavras de Freire

O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

A prática educativa é complexa e multidimensional, envolvendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas também a formação de sujeitos críticos, éticos e engajados. Possui um caráter diretivo, pois visa orientar e direcionar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos. A educação não pode ser neutra, pois reflete e reproduz as estruturas sociais, culturais e políticas de uma sociedade, influenciando a formação de cidadãos e a construção da identidade coletiva.

O desejo de aprender só surge quando os estudantes conseguem entender os objetivos que serão ensinados, de como ele são aplicados na prática, para a resolução de problemas, as diferentes áreas do conhecimento devem ser apresentadas de forma a instigar os estudantes desde que compreendam a sua importância e aplicabilidade. “Ensinar é também estimular o desejo de saber. só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos.” Perrenoud (2000, p.71) também nas palavras do autor “o desejo de saber não é uniforme” (2000, p.70).

Despertar e nutrir o interesse dos estudantes pelo aprendizado, diversificando as práticas docentes encorajando a autonomia e desenvolvendo nos educandos uma curiosidade contínua pelo conhecimento. Isto fica mais evidente nas palavras de Perrenoud (2000, p. 70) “as estratégias dos professores pode desenvolver-se em um duplo registro: criar, intensificar e diversificar o desejo de aprender; favorecer ou reforçar a decisão de aprender”

A profissionalização é um processo complexo e estrutural que não pode ser alcançado individualmente é uma jornada coletiva que também depende das escolhas individuais, seus objetivos e suas estratégias de desenvolvimento profissional “A profissionalização do ofício de professor recruta parceiros entre os poderes organizadores da escola” Perrenoud (2000, p. 166)..

Em consonância com a perspectiva de Perrenoud (2000, p. 176):

Todos podem contribuir, a seu modo, para fazer o ofício evoluir no sentido da profissionalização. Como? Por exemplo, esforçando-se para:

- centrar-se nas competências a serem desenvolvidas nos alunos e nas mais fecundas situações de aprendizagem;
- diferenciar seu ensino, praticar uma avaliação formativa, para lutar ativamente contra a reprovação;
- desenvolver uma pedagogia ativa e cooperativa fundamentada em projetos;
- entregar-se a uma ética explícita da relação pedagógica e ater-se a ela;
- continuar sua formação, a ler, a participar das manifestações e reflexões pedagógicas;
- questionar-se, refletindo sobre sua prática, individualmente ou em grupo;
- participar na formação inicial dos futuros professores;
- trabalhar em equipe, relatar o que se faz, cooperar com os colegas;
- inserir-se em um projeto de instituição ou uma rede;
- engajar-se nos procedimentos de inovação individuais ou coletivos.

Essas ações destacam a importância do comprometimento, da colaboração e do desenvolvimento contínuo dos docentes para promover uma maior profissionalização, visando à melhoria da prática docente.

Existe uma diversidade de docentes cada um deles influencia os estudantes de modos diferentes. Eles devem ser agentes de transformação, um exemplo vivo para seus estudantes, lutando por seus direitos e criando um ambiente propício para o aprendizado e o crescimento. Freire nos lembra de que o papel do professor vai além de simplesmente dar aulas, mas como exemplo e defensor das condições necessárias para uma educação eficaz (2020, p.64):

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente.

O diálogo na relação entre docente e discente, ressalta que essa interação deve ser sincera, verdadeira e equilibrada, de respeito mútuo, onde ambas as partes se sintam livres para contribuir e aprender.

Conforme descreve Luckesi (2020, p.138):

O educador é aquele que pode e deve fazer trocas sinceras e verdadeiras com o educando, por meio de diálogos, sem invadir nem privar. Cabe-lhe nutrir o educando com seus conhecimentos e sua experiência pessoal, contudo sem invadi-lo ou privá-lo. O diálogo expressa uma dança entre os dois, cada qual no seu papel: o educador (o adulto da relação pedagógica) e o educando (o aprendiz).

O papel docente é organizacional e de direcionamento do processo educativo, de criar ambiente seguro e acolhedor para que o estudante se sinta confortável para expressar suas ideias, dúvidas, sentimentos. Essa interação é baseada em relação de confiança, respeito e diálogo como exemplifica Luckesi (2000, p. 139) .

Para cumprir esse papel, o educador, ocupando o seu lugar, precisa ser “o adulto da relação”. Como já dissemos, isso significa ser ele o que acolhe, nutre, sustenta e confronta amorosamente o educando, para que este possa formar-se, constituir-se como sujeito. Não há formação para a autonomia de cada um sem a interação com o outro; por isso, o princípio formativo (educando) e o organizativo (educador) interagem numa dialética permanente, de tal forma que a individuação do educando se vá configurando, o que significa constituir a própria identidade.

A educação do futuro deve estar centrada no desenvolvimento da compreensão, empatia, altruísmo, pensamento crítico, inclusivo, no respeito à diversidade. Isso requer uma abordagem holística que vai além do mero domínio de conteúdos acadêmicos. Morin (PDF p. 104) destaca que

O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro.

Para tanto, a escola continua sendo uma instituição insubstituível, a prática docente terá mudança significativa se o docente se conscientizar que a aprendizagem contínua e a autoavaliação são componentes essenciais para que a sua prática seja eficaz. O docente que se compromete com o desenvolvimento profissional contínuo está mais bem posicionado para proporcionar uma educação de qualidade e, deste modo, preparar o estudante para enfrentar os desafios do mundo em constante mudança.

3 METODOLOGIA

O presente artigo foi apresentado na modalidade On-line no **Primeiro Congresso Internacional em Educação Planetária e Transformações Globais**, com o intuito de promover uma reflexão acerca das práticas pedagógicas baseadas nas experiências de cada estudante que se encontra em sala de sala, não desmerecendo as demais metodologias, mas incentivando e apresentando que toda prática pedagógica deve ser motivada pela ânsia de ensinar e aprender, assim, a metodologia adotada neste estudo caracteriza-se como qualitativa, por buscar a compreensão aprofundada dos fenômenos educacionais a partir de seus significados, contextos e relações, considerando a complexidade do ambiente escolar e das práticas pedagógicas investigadas.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter descritivo, uma vez que se propõe a descrever e analisar as características do enfoque etnográfico na prática pedagógica, sem a intenção de estabelecer relações causais, mas de compreender os processos e dinâmicas observados no contexto educacional.

O procedimento metodológico baseou-se, inicialmente, em pesquisa bibliográfica, com levantamento e análise de livros, artigos científicos, dissertações e documentos acadêmicos que abordam a etnografia, a prática pedagógica e a articulação entre ensino e pesquisa na educação.

A abordagem etnográfica orientou o olhar investigativo, valorizando a compreensão do cotidiano escolar, das interações entre professores e estudantes e dos significados atribuídos às práticas educativas. Essa perspectiva permitiu interpretar a realidade educacional a partir do ponto de vista dos sujeitos envolvidos.

A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, fundamentada em referenciais teóricos consolidados, buscando identificar convergências, tensões e contribuições do enfoque etnográfico para a prática pedagógica e para a formação docente.

Por fim, o estudo respeitou os princípios éticos da pesquisa acadêmica, garantindo rigor metodológico, coerência teórica e fidelidade às fontes analisadas, com o objetivo de contribuir para o debate científico e para o fortalecimento de práticas pedagógicas integradas à pesquisa educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental reconhecer que a educação vai além da sala de aula e das metodologias convencionais. Ela permeia todas as esferas da sociedade e exige uma abordagem holística, que considere não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o emocional, social e ético dos estudantes.

Diante desse cenário, urge repensar os fundamentos da formação docente. É preciso investir em práticas pedagógicas inovadoras, que promovam a participação ativa dos estudantes, estimulem o pensamento crítico e valorizem a diversidade de saberes. Além disso, é necessário fortalecer os espaços de reflexão e troca de experiências entre os educadores, incentivando o desenvolvimento profissional contínuo.

A educação do século XXI precisa ser dinâmica, colaborativa e centrada no educando. O desafio é romper com o paradigma da educação bancária e criar um ambiente de aprendizado que promova a participação ativa e o desenvolvimento integral dos estudantes.

A abordagem sistêmica da formação de professores reconhece a complexidade do processo educacional e visa integrar esforços para promover uma educação de qualidade. Valoriza-se o papel fundamental dos docentes na construção de uma sociedade mais justa e democrática.

É fundamental ressaltar que a transformação da educação não é tarefa exclusiva dos educadores, mas sim de toda a sociedade. É preciso um compromisso coletivo com a construção de um sistema educacional mais inclusivo, democrático e humanizado, capaz de preparar os sujeitos para os desafios do século XXI e promover o desenvolvimento sustentável em todas as suas dimensões.

Educar na era planetária exige mudanças no sistema educacional, traçando um perfil docente mais qualificado, com obtenção de novas competências, habilidades e aprendizado contínuo. Para a construção de uma unidade educacional diversa, plural e democrática.

A prática pedagógica é um campo vasto e desafiador, em que as ideias de grandes pensadores como Perrenoud, Freire e Morin, dentre outros se entrelaçam para orientar os educadores na sua missão de fazer aprender e formar cidadãos críticos e conscientes.

No âmbito da prática docente, é imperativo conduzir discussões que sejam enriquecidas pela reflexão sobre os marcos legais que regem a educação. Ao fazê-lo, os educadores garantem que suas práticas estejam alinhadas com as diretrizes e regulamentos estabelecidos, promovendo assim uma perspectiva pedagógica sólida e ética.

A abordagem etnográfica permite a compreensão das dinâmicas culturais e sociais que influenciam o ambiente escolar. Ao adotá-la, os docentes podem identificar a diversidade existente em seu cotidiano pedagógico e contribuir para um ambiente inclusivo e acolhedor para todos, “la etnografía es la forma más básica de investigación social”, Hammersley e Atkinson (p.3).

Freire argumenta que o ensino eficaz não pode ocorrer sem pesquisa e que ambos os processos estão intrinsecamente ligados. Ele enfatiza a importância da investigação, reflexão e questionamento crítico tanto para o docente quanto para o estudante e destaca o papel do ensino como um processo de aprendizado contínuo e interativo.

É importante destacar a compreensão na comunicação humana e como ela é essencial para promover a paz e o progresso global, ressaltando a necessidade de

uma abordagem transformadora da educação que priorize o desenvolvimento da compreensão em todos os níveis e em todas as faixas etárias.

Para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e capacitadora para todos os estudantes, a prática docente no século XXI deve ser embasada nos marcos legais, enriquecida pela pesquisa e perspectiva etnográfica, além de sustentada por uma formação contínua que promova sensibilidade e responsividade à diversidade.

O docente deve transcender, desenvolver a sensibilidade, percepção, flexibilidade, altruísmo, ampliar o olhar sobre todos os modos de ensinar e ver o mundo voltado para o século XXI. Ensinar requer habilidades, destreza e compaixão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP. Papirus, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - LEI N° 13.005/2014**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de novas normas para a formação do professor avançar**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca> . Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3 ed. Porto alegre: Bookman, 2009.

FRANCO, Maria Máelia do Rosário. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. São Paulo. Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo. Cortez, 1991

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 63.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020

FREIRE. **Pedagogia do oprimido** 63.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020

HAMMERSLEY, Martyn. ATKINSON, Paul. **Etnografía, métodos de investigación.** PDF

IMBERNÓN, Francisco. **A Educação do século XXI: Os desafios do futuro imediato.** 2 ed. Porto Alegre. Artmed. 2000.

IMBERNÓN. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9 ed. São Paulo. Cortez. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1 ed. São Paulo. Cortez. 2020.

LUGLI, Rosário Genta. GUALTIERI, Regina Ellero. **A escola e o fracasso escolar.** São Paulo. Cortez. 2012.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. Verbete formação continuada. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil.** São Paulo. Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://educabrasil.com.br/formacao-continuada/> . Acesso em 13 mar. 2024.

MORIN, Edgar. **Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** Tradução de Eloá Jacobina. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2003

MORIN. Edgard. **Os setes saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo. Cortez. 2 ed. 2017.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Fonseca, Katia de Abreu. Reis, Marcia Regina. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas.** Curitiba. CRV. 2018

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre. Artmed, 2000

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos.** 1 ed. Buenos Aires. Paidós. 2009. Recuperado em: <file:///C:/Users/profs/Downloads/Rockwell-Cap-1.pdf> .

SANTANA, Zenóbia Conceição Castro. Et al. Reflexiones sobre la formación docente y la relevancia de la enseñanza en el proceso de aprendizaje docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano. 07, Ed. 04, Vol. 04, pp. 70-78. Abril de 2022. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/aprendizaje-docente>. Acesso em: 12 jan 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 44 ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2021.

SIU, Alejandro. SANTOYO, Penagos. ESTEBAN, Jesús. La etnografía en la docencia y la necesidad de la práctica dialógica. **Revista Mexicana de Orientación Educativa.** Vol 18, n.40. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/348919048_La_etnografia_en_la_docencia_y_la_necesidad_de_la_practica_dialogica . Acesso em: 10 mar. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Artmed. Porto Alegre. 1998. Reimpressão 2008.