



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

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES: O QUE PENSAM
PROFESSORAS E PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

**MATO GROSSO
2020**

GIZELI DA COSTA LEÃO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES: O QUE PENSAM
PROFESSORAS E PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como requisito para obtenção de título de Mestra em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.

**MATO GROSSO
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C837p Costa Leão, Gizeli da.
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES: O QUE
PENSAM PROFESSORAS E PROFESSORES DA ÁREA DE
CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II / Gizeli da
Costa Leão. -- 2020
145 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Ademar de Lima Carvalho.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Pedagogia enquanto Ciência. 2. Formação de Professores. 3.
Práticas Pedagógicas. 4. Saberes Docentes. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

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 : "PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SABERES DOCENTES: O QUE PENSAM PROFESSORAS E PROFESSORES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II"

AUTOR : Mestranda Gizeli da Costa Leão

Dissertação defendida e aprovada em 14/07/2020.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor(a)	Ademar de Lima Carvalho
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Interno	Doutor(a)	Rosana Maria Martins
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso		
Examinador Externo	Doutor(a)	Isa Mara Colombo Scarlati Domingues
Instituição : Universidade Federal de Jataí		
Examinador Suplente	Doutor(a)	Lindalva Maria Novaes Garske
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso		

RONDONÓPOLIS,15/07/2020.

Com profunda gratidão, dedico este trabalho à minha mãe Eunice Gonçalves Leão, ao meu pai Manoel da Costa Leão (*in memoriam*), à minha filha Isabela Caroline e ao meu filho Matheus Henrique, eterna gostosura em minha vida.

AGRADEÇO

A Deus

- ✓ Pela vida e a saúde;
- ✓ A generosidade;
- ✓ A paciência;
- ✓ A proteção;
- ✓ A oportunidade de realizar esse sonho.

A minha família

- ✓ Pelas orações durante o percurso desse trabalho;
- ✓ A credibilidade em minha pessoa;
- ✓ Pela compreensão.

Aos meus filhos

- ✓ Isabela Caroline pelo apoio incondicional e cuidado com o irmão;
- ✓ Matheus Henrique pela parceria, paciência e companheirismo;
- ✓ Presença amável, forte e gentil.

Aos meus amigos Cássio João e Laurina

- ✓ Parceria nas viagens;
- ✓ Nos trabalhos em grupo;
- ✓ Nas palavras de conforto;

À gestão do Cefapro de Primavera do Leste

- ✓ Pelo apoio incondicional a minha auto formação;
- ✓ Aos colegas de trabalho que contribuíram com meu aprendizado.

Ao meu orientador

- ✓ Pela confiança a minha pessoa e aos momentos a mim dedicados;
- ✓ Por ser um professor pesquisador e defensor da pesquisa na educação;
- ✓ Pela contribuição no meu crescimento pessoal e profissional;

- ✓ Por me ajudar a realizar esse sonho.

Às professoras do mestrado

- ✓ Por mostrar que outra realidade é possível;
- ✓ Pelo profissionalismo e humildade.

À banca interna e externa

- ✓ Professora Rosana e Professora Isa pelo cuidado, delicadeza e firmeza nas contribuições referente à qualificação;
- ✓ Pelo tempo dedicado à leitura do meu trabalho.

À Universidade Federal (UFMT)

- ✓ Aos profissionais da limpeza pelo cuidado com ambiente limpo e organizado;
- ✓ À Secretaria do Mestrado pelo cuidado com nossa documentação funcional.

Aos Sujeitos da Pesquisa

- ✓ Às professoras Maria José e Odineia, e aos professores Kleber, Paulo Ricardo e Giuliano que dispuseram de seu tempo e presteza para que eu pudesse realizar o presente processo investigativo.

Às Escolas da Rede Estadual

- ✓ Escola Estadual Campo Vila União, Campo Massapé, Cremilda de Oliveira Viana, Monteiro Lobato e Paulo Freire que me acolheram para realizar a presente pesquisa.

“Há homens que lutam um dia e são bons, há outros que lutam um ano e são melhores, há os que lutam muitos anos e são muitos bons, mas há os que lutam toda a vida e estes são imprescindíveis.”

Bertolt Brecht

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) UFMT – Câmpus de Rondonópolis – MT, sob orientação do professor Drº Ademar de Lima Carvalho. Tem como temática as práticas pedagógicas e os saberes docentes: o que pensam professoras e professores do ensino fundamental II, nas escolas públicas da rede estadual, no município de Primavera do Leste/MT. Quanto ao objetivo geral da pesquisa foi: analisar a compreensão que as professoras e professores têm da pedagogia como fundamento necessário à prática docente. Consideram-se como objetivos específicos: a) refletir o que compreendem por saberes pedagógicos; b) compreender como professoras e professores aprendem a relevância da Pedagogia em seu desenvolvimento pessoal e profissional; c) investigar quais autores as professoras e os professores estudam para fundamentar sua prática. d) averiguar se há uma relação dos estudos na sala de formação que contribuem para ampliar a prática pedagógica. A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa e o método dialético na perspectiva do pensamento Freireano. Está alicerçada teoricamente à pedagogia crítica, e ao ato educativo de Paulo Freire. Em se tratando da Pedagogia como ciência é um problema que esta deverá resolver, ou seja, estruturar-se como ciência da prática e para a prática. Isto tem se mostrado uma tarefa difícil, mas há caminhos possíveis, além de critério de validade da ciência, no qual expressa pela prática social intencionada, fruto do engajamento do homem em seu processo produtivo. As teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressões dos sentidos esclarecidos no exercício da práxis. Para a coleta de dados, foram utilizados documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados compilados aponta que a prática pedagógica dos professores de ciências humanas do ensino fundamental II acontece por meio das condições objetivas do trabalho e o conhecimento que o docente possui. Evidenciou também a relação com a formação centrada na escola, os saberes pedagógicos e a importância da pedagogia como ciência da educação. O resultado demonstrou que, para transformar sua prática em instrumento de análise, reflexão e compreensão, ajustado a um referencial teórico, requer a tomada de consciência dos sujeitos pesquisados.

Palavras-chave: Pedagogia enquanto Ciência. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Saberes Docentes.

ABSTRACT

The current study is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGEdu) UFMT – Campus of Rondonópolis – MT, under supervision of Professor Dr. Ademar de Lima Carvalho. It has as theme the pedagogical practices and the teaching knowledge: what do teachers of the final years of basic education, in the public schools of the state system, in the city of Primavera do Leste/MT think of these. As for the main aim of the research was: analyzing the comprehension that the teachers have of pedagogy as necessary ground for the teaching practice. It were considered as specific aims: a) reflecting what they comprehend as pedagogical knowledge; b) comprehending how teachers learn the relevance of Pedagogy and their personal and professional development; c) investigating which authors the teachers study in order to ground their practice; d) determining if there is a relation of the studies in the teacher education environment which contributes to broaden the pedagogical practice. The research was conducted with qualitative approach and the dialectic method in the perspective of the Freirean view. The current study is underpinned theoretically to the critical pedagogy, and to the educating act of Paulo Freire. In the case of Pedagogy as science, it is a problem that this must solve, in other words, structure itself as science of the practice and for the practice. This has showed to be a difficult task, but there are possible routes, besides the criteria of validity of the science, in which expresses by the deliberate social practice, result of the engagement of man in their productive process. Theories are only transformed in pedagogical knowledge when they become expressions of the meanings clarified in the exercise of praxis. For data gathering, official documents and semi structured interviews were used. The analysis of the compiled data point out that the pedagogical practice of teachers of human sciences in the final years of basic education happens by means of the objective conditions of work and of the knowledge that the teacher has about it. It was also evidenced the relation with the education centered in the school, the pedagogical knowledge, and the importance of pedagogy as science of education. The result showed that, in order to transform your practice into instrument of analysis, reflection and comprehension, aligned to a theoretical framework, it is required awareness from the researched subjects.

Keywords: Pedagogy as Science. Teacher Education. Pedagogical Practices. Teaching Knowledge.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADEPE-MT	Avaliação Diagnóstica do Ensino de Mato Grosso
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEFAPRO	Centro de Formação dos Profissionais da Educação
DRC –MT	Documento Referencia Curricular MT
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MT	Mato Grosso
PEIP	Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer
SUFP	Superintendência de Formação dos profissionais da educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas participantes.....	31
Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos.....	36
Quadro 3 – Registro reflexivo.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 DIÁLOGO SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA	20
2.1 Caminho metodológico	25
2.2 <i>Lócus</i> da pesquisa	33
2.3 Sujeitos da pesquisa	34
2.4 Instrumentos de produção dos dados	39
3 PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO	41
4 FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR	51
5 POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
5.1 Política de formação de professores no Estado de Mato Grosso (2015 a 2018)	72
5.2. Organização da escola em Mato Grosso por ciclos de formação humana	74
6 O QUE DIZEM OS ORIENTATIVOS	72
6.1 Orientativo 2015: Sala de Educador	77
6.2 Os atores do/no processo segundo orientativo 2015	79
6.2.1 Proposta de Intervenção	80
6.2.2 Da Socialização dos Resultados	81
6.3 Orientativo 2016: Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP)	82
6.4 Orientativo 2017: Pró – escolas formação na escola	85
6.5 ORIENTATIVO 2018 – Pró-Escola Formação: a formação continuada como dever, como direito e como necessidade	87
7 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A VOZ DAS PROFESSORAS E PROFESSORES	97
7.1 Eixo 1 – Saberes docentes e prática pedagógica	104
7.2 Eixo 2 – Desenvolvimento profissional na/da Escola	115
7.3 Eixo 3 – A pesquisa como condição de transformação da realidade	122
8 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	133

REFERÊNCIAS	140
ANEXO I	139

1 INTRODUÇÃO

“Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Paulo Freire)

Peço licença e tomo as palavras emprestadas de Belchior para me apresentar. Sou uma professora latino-americana sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vinda do interior. E, nesse movimento de acreditar que, por meio da pesquisa e estudos, outra realidade é possível, comprometo-me com a presente investigação, situada à linha de Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus Universitário de Rondonópolis, Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEdu/CUR/UFMT), defino como objeto de estudo a investigação sobre qual sentido os professores do Ensino Fundamental II da área de Ciências Humanas atribuem à Pedagogia, enquanto Ciência para sua prática na escola pública da rede estadual do município de Primavera do Leste/MT.¹

Este trabalho está relacionado com os anseios de minha trajetória profissional, uma vez que estou na Educação como professora há 28 anos na escola pública. Atualmente, estou como professora formadora no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Primavera do Leste/MT (CEFAPRO). Tal contexto me instigou a pesquisar como essa Ciência da Educação permeia os fazeres pedagógicos de professoras e professores da área de Ciências Humanas, uma vez que possuo licenciatura em Geografia e Pedagogia.

Essa inquietação me fez refletir diante do mundo e de meu compromisso ético e político enquanto professora na esperança de que a Pedagogia, como Ciência pode elucidar as dúvidas e contribuir com a busca por uma aprendizagem crítica e emancipadora.

¹ Primavera do Leste município mato-grossense, cuja emancipação política ocorreu em 13 de maio de 1986. Está localizado no sudeste de Mato Grosso e à Leste de Cuiabá, distante 230km da capital do estado. De acordo com dados do IBGE, a população estimada para 2017 é de 59.293 habitantes, no último Censo Demográfico realizado em 2010, era de 52.066. Possui onze escolas estaduais, sendo oito na zona urbana e três no campo.

A decisão de fazer a graduação em Pedagogia, depois de ter concluído a de Geografia, aguçou-me a vontade de fazer leituras direcionadas à essa área. Vale ressaltar também que o meu envolvimento no Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) foi um divisor de águas em minha vida, visto que tem contribuído significativamente na formação pessoal e profissional. Assumi o concurso em 2012 e continuei trabalhando com a educação de jovens e adultos no Centro de EJA. Era atuante no fórum de EJA. Essa escola muito me ensinou, porém sofri muito também, porque não tem uma história de luta e isso era doloroso em tempos de enfrentamento com o governo de MT. Além de professora, atuei na função de coordenação pedagógica na EJA em 2014.

Em 2017, participei do seletivo para trabalhar como professora formadora no CEFAPRO. De modo que um novo desafio se apresentava para trabalhar com professoras e professores, justamente com formação continuada. Assim é também necessário investir em minha autoformação. O sonho de fazer o mestrado sempre me acompanhou, no entanto só foi após efetivar como professora na rede estadual que pude fazer.

Participei da seleção para aluna especial em 2017, porém não fui contemplada e, no mesmo ano, fiz a prova do seletivo e consegui ser aprovada em todo o processo. Foi a melhor decisão em minha vida. Esse fato é importante, porque, além de gostar de estudar, o conhecimento liberta de ideias preconcebidas e a Universidade oportuniza novas possibilidades de acesso ao conhecimento, de vivências e discussões que recarregam e renovam as energias para fazer o diálogo no espaço escolar e familiar.

Tomar a decisão de pesquisar este tema se baseou no propósito de compreender a complexidade dos acontecimentos humanos que ocorrem na sociedade, de maneira que, a escola não está excluída desse contexto no tempo histórico. Assim é imprescindível remeter tal movimento à escola, para que a pesquisa possa elucidar os antagonismos nas relações humanas.

Nas palavras de Freire (2013, p.11) “a profissão do ensinante, uma tarefa prazerosa, mas igualmente exigente” permeia o fazer no trabalho, dado que, ao fazer uma reflexão sobre a vida profissional, como dialogar com os pares sobre autoformação se não se faz parte desse processo? Como defender a importância da formação profissional se estiver, como diz Freire (2013), com luvas nas mãos?

A partir da exigência da profissão, fazer o Mestrado está sendo a melhor fase da minha vida, sentimento que se reflete no meu trabalho com professoras e professores. Na coletividade, dialogamos como podemos contribuir com a aprendizagem das alunas e alunos e aprimorar o fazer pedagógico diante dos desafios apresentados no cotidiano da escola pública.

Mediante a fragilidade teórica para contribuir com os professores na formação continuada e com a autoformação, coaduna-se com Franco (2003, p. 76), uma vez que “Apostar na Pedagogia como Ciência da educação significa pressupor a necessária intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade”. E o envolvimento, nessa perspectiva de educação crítica para a emancipação, emana da conduta de qual ser humano se deseja formar. Com esse intuito, compreende-se que a maturidade teórica pode ser o agente mobilizador de transformação.

Nesse contexto, ser sujeito da própria história e defender a ideia de que todos devem e têm o direito ao acesso e à permanência na escola, repercutiu na busca pelo Mestrado, o qual teve como a intencionalidade elucidar as indagações que, com frequência, incomodavam. Essa importante oportunidade fortaleceu a práxis, a qual Freire (2018) defende ser a educação para desenvolver um processo de conhecimento, de humanização de uns para com os outros.

Frequentar o Mestrado possibilitou um amadurecimento teórico e as discussões fortaleceram para dialogar com a prática profissional na perspectiva da ação, reflexão, ação, como denomina Freire (2013). Esse conhecimento acalenta a esperança, oxigena as atitudes como uma vitamina para dialogar e convocar professoras e professores a investir e ousar nessa Pedagogia crítica como possibilidade de emancipação do ser humano, dos silenciados do mundo.

Além de trabalhar na área de Ciências Humanas, por ensejos pessoais e profissionais, foi estabelecido como objeto de estudo para esta pesquisa de Mestrado, instituindo como problematização central da investigação: as práticas pedagógicas e os saberes docentes: o que pensam professoras e professores do ensino fundamental II em escola pública da rede estadual do município de Primavera do Leste/MT.

Essa pergunta conduz ao objetivo geral proposto na pesquisa: Analisar a compreensão que as professoras e professores têm da Pedagogia como fundamento necessário na prática docente e a condição de superação quando

necessária. Desse modo, tem-se em vista alcançar o objetivo principal que se desdobra em objetivos específicos:

- a) Refletir sobre o que os professores compreendem por saberes pedagógicos;
- b) Compreender como professoras e os professores aprendem a relevância da Pedagogia em seu desenvolvimento pessoal e profissional;
- c) Investigar quais autores as professoras e os professores estudam para fundamentar sua prática;
- d) Averiguar se há uma relação dos estudos na sala de formação que contribuem para ampliar a prática pedagógica.

Para essa construção teórica, foi eleita a abordagem qualitativa que, segundo a perspectiva dialética freireana, tem como alicerce entrelaçar todo o diálogo e apreender que na Educação há contradições históricas e, por essa causa, deve ser analisada em sua totalidade.

Para produção de dados, foi eleita pesquisa de campo, questionário e a análise documental realizada com 2 professoras e 4 professores, totalizando 6 sujeitos. No início, a intenção do campo investigativo era um sujeito por escola que atendesse ao ensino fundamental II, porém em 2 escolas não foi possível encontrar sujeito disposto a participar. Assim participam sujeitos que trabalham na escola do campo e escolas urbanas no município de Primavera do Leste/MT.

Os autores que fundamentaram as discussões, bem como a análise dos dados desta pesquisa foram: Arroyo (1999); Carvalho (2005); Franco (2009); Freitas (2003, 2004); Freire (1987, 2000, 2001, 2013, 2015); Gadotti (1998); Imbernón (2010); Tardif (2013), Vasconcellos (2018), Charlot (2013), Pimenta (2012), Farias (2011), Libaneo (2010), Ghedin (2008), Novoa (1989), Trivinos (1987) entre outros.

Em seguida, apresenta-se o movimento da pesquisa que está organizada em seções. A seção 1, realizamos a introdução, em seguida na seção 2 intitulada: “diálogo sobre o percurso da pesquisa”, no qual encontra-se a abordagem metodológica elegida, a qualitativa na perspectiva dialética freireana, no qual procura-se situar a interpretação e compreensão do elemento estudado. Destaca-se o percurso da investigação, o lócus em que foi desenvolvida, as ferramentas utilizadas para a produção de dados e os sujeitos pesquisados.

De caráter teórico, a seção 3 refere-se à “Pedagogia como Ciência da educação” e tem como objetivo uma reflexão sobre essa ciência, uma vez que a Pedagogia é de extrema importância para a educação e para o quefazer docente no espaço da escola. Pois esta investiga o ato educativo, a educação como um todo, no contexto que, em seu fazer social atua como uma estratégia política de emancipação humana, com a intencionalidade de possibilitar maior igualdade e dignidade entre os homens.

Na seção 4, “formação e práticas pedagógicas do professor”, apresenta uma reflexão que sobre a formação permanente e práticas pedagógicas de professoras e professores no exercício da docência. Ela tem a finalidade de problematizar a formação e a prática pedagógica, destacando a importância da formação teórico-metodológica para o aprimoramento no quefazer em sala de aula.

A seção 5, “política de formação de professores”, apresenta a política de formação de professores no Estado de Mato Grosso e a organização das escolas de Mato Grosso em Ciclos de formação humana. Já a seção 6, apresenta um breve relato sobre os documentos oficiais “orientativos pedagógicos” que organizam a formação nas escolas da rede pública. O espaço temporal do processo de análise da política de formação de professores no Estado de Mato Grosso é o período de 2015 a 2018.

Na seção 7, “saberes e práticas pedagógicas: a voz de professoras e professores”, evidenciam-se e problematizam-se os dados coletados por meio de entrevista semiestruturada num quefazer dialógico embasado em autores que fundamentam esse processo investigativo.

Enfim, sem a intenção de concluir, costura-se algumas considerações pertinentes à pesquisa, mediante a compreensão de que foi possível contribuir com algo que possa colaborar no fenômeno estudado, mas que ainda há um percurso a ser vencido, provocando novas inquições a serem problematizadas. As apreciações das análises apontaram outras perspectivas investigativas, o que podem ser abordadas por várias observações sobre a realidade estudada.

2 DIÁLOGO SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA

Essa seção tem como objetivo apresentar o processo metodológico da investigação, fundamentada na perspectiva da intencionalidade dialética freireana. A escolha de dialogar com autores que fundamentam sua prática pedagógica na Pedagogia crítica, sobretudo, com Freire e Gadotti, justifica-se pela investigação sobre a prática pedagógica que implica uma leitura de mundo que envolve a teoria e a prática da Educação. O método dialético, na perspectiva do pensamento de Freire, auxilia e respalda o posicionamento adotado diante do mundo, além de oportunizar a reflexão sobre a realidade na qual se está inserido.

É sabido que o ser humano é um ser dotado de pensamento e também situado num tempo histórico, com capacidade de ser sujeito e objeto nas relações, as quais são construídas com o outro. Para isso, a consciência é o que os move diante aos desafios do mundo, e esta deve ser crítica para sair da ingenuidade, do adestramento e ser percebida mediante às novas necessidades que a realidade apresenta para transformá-la.

Com isso, a pesquisa tem o intuito de analisar a compreensão que as professoras e professores têm da Pedagogia como fundamento necessário na prática docente e a condição de superação quando necessária. Com isso há possibilidades de orientar na construção de novos conhecimentos, conceber outros processos educativos e transformá-lo. Assim, criar situações que possam mudar as condições históricas, materiais e da vida humana que se compartilha em sociedade.

Dessa forma, compreende-se a pesquisa como Minayo (1994, p. 17), que a caracteriza como “atividade básica da ciência na sua indagação [...] a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. Ela focaliza um determinado estudo com propósitos específicos de elucidar as razões pelas quais se deram a pesquisa.

Nesse sentido, entende-se que o movimento, advindo da pesquisa, proporciona sustentabilidade à agilidade no ato do aprender e do ensinar, colocando-a frente aos fatos do mundo, vinculando o pensar coerente com o agir. Segundo Minayo (2002, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema na vida prática”. Portanto, é importante entender quais são os problemas que surgem na vida prática que

alimentam a pesquisa, além de ter o intuito de responder os interesses socialmente construídos.

Com isso, ao realizar a pesquisa na perspectiva freireana, possibilita-se respeitar as regras ou infringi-las. Porém, se infringi-las, incentiva-se a criatividade com a intenção de apresentar um novo aprendizado, construído na dimensão humana. Minayo (2002) esclarece que a pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade.

Sob essa ótica, angariar atitudes que polarizem nossas práticas, para superar as contradições existentes na realidade objetiva, fortalecem e, ao tecer a ideia do inacabamento humano e do diálogo, busca-se o conhecimento epistemológico para conduzir essa nova consciência de mundo e não cair no círculo vicioso do imobilismo. Freire (2015, p. 132) afirma que “minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer”. Nesse aspecto, compreende-se que o diálogo é a matéria-prima da práxis educativa na construção de mulheres e homens capaz de transformar a si e ao mundo.

Essas indagações mobilizam para provocar um diálogo na tentativa de buscar soluções que sejam compreendidas pelos pares que possuem o mesmo pensamento ideológico da ação e reflexão, e agregar aos que não possuem, pois Deslandes (2002, p. 34) adverte “a neutralidade da investigação científica é um mito”. Compreende-se que é impossível a neutralidade na pesquisa no espaço escolar, tendo em vista o fenômeno educativo, o qual, para ser compreendido, carece de interpretação à luz de uma teoria.

Como Gadotti (2008, p. 18) explica, entende-se que “toda relação pedagógica é fonte de tensão, de desequilíbrio para aqueles que a vivem, na medida em que ela os implica naquilo que são, os interroga, [...] seus atos, sua maneira de ser, seu projeto de existência”. Dessa forma, justifica-se que o melhor caminho para elucidar o fenômeno educativo, vivenciado na prática pedagógica da professora e do professor, tem como fundamento a dialética na perspectiva da formação da consciência crítica como método de análise.

A pesquisa é uma ferramenta importante para alimentar a reflexão sobre o papel da professora e do professor na prática pedagógica, uma vez que essa é a condição para melhorar o trabalho docente; além da possibilidade de ampliar a compreensão sobre a realidade e agregar novos conhecimentos. Assim, a reflexão,

acompanhando a prática e o questionamento, será inerente ao trabalho realizado no espaço da sala de aula, e ainda proporciona condições materiais de refletir a serviço de que está nossa prática.

De modo que perpetuará a ordem social, como o sistema impõe, ou a rebeldia de uma prática, de uma atitude subversiva ao sistema. Nessa perspectiva, Mészáros (2008, p. 55) concebe a ideia de que se pode “reivindicar uma educação plena para toda a vida” e essa possibilidade coaduna com a perspectiva de desafiar a ordem estabelecida, contrariando o conformismo generalizado, libertando-se do autoritarismo, do preconceito e das ações que agregam o bem da coletividade.

Diante do exposto, compreende-se que a educação é um fazer exclusivamente dos seres humanos, e acontece no processo da formação humana. Freire (1967, p. 35) afirma que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” e nesse contexto educadoras e educadores devem ter a compreensão de homem como um ser social complexo, proativo, criativo, com inúmeras possibilidades adequadas aos momentos históricos.

Nesse contexto, o ser humano está inserido nesse processo de mundo, ou seja, faz parte de uma realidade material e compreende o fato presente, mediado pelas ações com intencionalidade da mudança que pode realizar. Diante do exposto, Gadotti acentua:

Como concepção dialética, o marxismo não separa em nenhum momento a teoria (conhecimento) da prática (ação), e afirma que ‘a teoria não é um dogma mas um guia para a ação’. A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente. (GADOTTI, 1997, p. 23, grifo do autor).

Para tanto, Gadotti (1997) aliado às ideias de Freire também concebe, que o conhecimento epistemológico é fundamental, para que a prática educativa seja produtiva. E, para que haja produtividade na prática educativa, mediada pelo trabalho docente, o conflito se fará presente nessa ação. Sabe-se que o papel de professores e professoras é educar e Gadotti (1997, p. 29) esclarece que “educar supõe transformar, e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa”. Nessas relações, acontecerá uma ruptura nas ações desenvolvidas a priori. Nesse sentido, há sempre o risco de não ser compreendido pelo fato de ser um educador engajado nos ideais progressistas. Porém, o diálogo e o comprometimento entre a teoria e a prática podem ser caminhos para o ensino livre de ideias pré-concebidas

e, sucessivamente, para colocar em prática o papel da educação que é aprender e pensar livremente.

Assim, ao dialogar sobre a dialética, o autor traz como apreensão e concepção uma forma de se compreender a realidade social numa constante contradição, ou seja, de perceber ser um constante movimento que não se repete e se restaura a cada momento histórico. Sobre essa questão, Triviños (1987) argumenta que, independentemente de o homem ter a consciência da realidade, ela está presente no mundo e defende que o materialismo dialético, por meio de seus princípios, como a matéria, a prática social e a dialética, aspira ser a teoria que orienta a revolução dos oprimidos.

Com o intuito de compreender esse método, presente na realidade educativa, busca-se também em Hegel (*apud* Freire 2015, p. 141), no qual Freire se fundamenta e extrai que “essa mudança acontece se o homem tiver consciência dessa exploração. Somente superam a contradição em que se encontram quando reconhecerem-se oprimidos e os engaja na luta por libertar-se”.

Enquanto professora pesquisadora, elegi o método dialético por entender que este contribui significativamente com as Ciências Sociais. E, seguramente, o emprego deste tem como intento, no presente estudo, uma atitude, a qual consiste numa relação entre teoria e prática. Os saberes vivenciados nessa perspectiva poderão ser decompostos em saberes pedagógicos, nos quais o pensar, a ação e a reflexão são formas de transformar os quefazeres dos educadores. Essa práxis é a compreensão do objeto como fruto de múltiplas deliberações, beneficiando assim sua interpretação em uma acepção particular e de totalidade, pertinente com um processo político, cultural e histórico-econômico de sociedade.

Desse modo, a dialética é constituída por ideias que percorrem o pensamento, e são necessárias para o diálogo, de modo a concebê-las na ação e na reflexão, como assegura Freire (2015), na práxis, na transformação do mundo, não privilégio de alguns, mas direito de todos os homens e mulheres. E são esses direitos que, enquanto professoras e professores, deve-se, no decorrer do dinamismo do ambiente escolar, assegurar, para haver um trabalho que efetive a qualidade das aprendizagens do educando, conforme afirma Gadotti (1979), que educação é ação, práxis e decisão.

Freire (2015) defende que o exercício da pesquisa é inerente ao processo de ensinar, que existe uma ligação entre essas ações e, ao investigar, descobre-se que

são possíveis outras formas de conceber o ser histórico. Nessa compreensão, é preciso se posicionar diante da realidade com a consciência crítica de ser possível um futuro diferente do contexto proposto.

Assim, a coerência deve permear o discurso das ações, para que a práxis seja a mudança que ocorra no fazer e esta inclua e não exclua. E a decisão seja o ato político que todo educador deve anunciar por meio de sua práxis, que, necessariamente, deve ir além dos muros da escola. Partindo-se do entendimento que a pesquisa alimenta a reflexão, o conhecimento e a práxis, segundo Freire (2015), estas oportunizam uma tomada de consciência.

Para tanto, Franco (2012) colabora com isso ao afirmar que a prática pesquisadora é a condição para gerar mudanças e romper com as concepções tecnicistas da docência, com possibilidade de ressignificação entre teoria e prática. E o conhecimento, adquirido pelos docentes, é um movimento importante na luta coletiva para a valorização do conhecimento e de melhores condições de trabalho.

E, por defender a práxis pedagógica da pesquisa, é preciso trazer Freire (2015, p. 30) para referendar o que pensar sobre o sentido e o significado da pesquisa, que “não há ensino sem pesquisa, e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro”. Contudo se o docente negar a valorização da pesquisa como prática inerente à docência, ele perpetua a imobilidade do conhecimento e do ensino.

Para que a mobilidade do ensino e do conhecimento abranja os alunos da escola pública popular, utiliza-se da pesquisa para intervir na realidade cotidiana dos sujeitos que frequentam a escola. Nesse movimento de busca, apropriação e construção do conhecimento, os professores educam e educam-se, porque a curiosidade permite a pesquisa e anuncia o novo. Além disso, ressalta-se que a experiência, na labuta do cotidiano docente, a qual contribui para novos saberes, elaborados nas vivências sociais e no tempo histórico pedagógico, permitindo a significação deste.

A pesquisa é condição de transformação da prática docente, sendo esta um modo de intervir no mundo e na realidade vigente. Essa atitude da transformação, no espaço da escola, como docente e não mero objeto cumpre a função de “humanizar a humanidade, de diminuir as práticas excludentes e injustas de encaminhar os homens a uma relação crítica e construtiva da cultura, num processo emancipatório e formativo”, como acentua Franco (2003, p. 120).

No exercício do trabalho docente, é, sem dúvida, que a consciência do inacabamento humano é que permite perceber e construir a história, quer seja pessoal ou profissional. Para tanto, a pesquisa como fonte inspiradora e criadora desse processo histórico, não admite um ser de adaptação, mas de construção e transformação. Assim pode ser possível, como anuncia Freire (2019, p. 111), “compreender a História e o papel de mulheres e de homens no mundo.”

Nessa perspectiva, é preciso como educadores, na ação cotidiana, no espaço da sala de aula, ir lendo a realidade presente a fim de problematizá-la com o intuito de mudança. Nesse processo de estar no mundo, a resistência é fundamental para compreender e intervir naquilo que é possível. Com isso, reafirma-se o propósito de que uma outra realidade é possível.

Nessa opção diferente de educação, que ora se apresenta na realidade vigente, utiliza-se do conhecimento epistemológico Freireano para dialogar com os educandos, com prática dos demais, para modificar ou aprimorar as condições de ensino e aprendizagem, por meio de intervenção no mundo (FREIRE, 2019).

Por outro lado, é importante compreender que a prática educativa acontece no contexto da escola orientada pela política de educação do estado. Portanto, é fato que o estado é ocupado por agentes políticos pertencentes à classe dominante com interesses de manutenção do poder e, diante dessa intencionalidade, busca-se desempenhar ações que naturalizem a hegemonia de classe. Freire (2018, p. 59) explica que “Lamentavelmente a exploração continua e onde há exploração continuam as classes sociais, uma exploradora e outra explorada. A exploração é tão velha como a história humana”.

Por isso, é imperativo que o trabalho docente não seja alienado e, muito menos obediente, submisso, dócil e apolítico. A profissão docente é para mudar esse fato e não se adaptar a ele. Cury (1992) esclarece que a educação possui um caráter mediador, nesse caso, devido ao mando do Estado, adequa-se como instrumento intercessor, utilizando da mão de obra docente para a aplicabilidade dos interesses da classe dominante. Como professora formadora e pesquisadora é doloroso acompanhar o que está acontecendo com a educação a nível federal e estadual, uma vez que as políticas de estados veem para a educação em formato de cumpra-se com viés silencioso, ou seja, do não pensar. A autonomia da escola está cada vez menor além de vigiada.

Cury (1992, p. 95), em suas palavras, profere que “as condições materiais de existência e de trabalho educam” e essa relação, que não deixa de ser pedagógica, permeia o movimento da experiência, da prática do que fazer um imbricado no outro. Esses saberes, que não são teorizados, indicam caminhos, numa relação essencialmente pedagógica, possibilidades de avanço numa Pedagogia crítica com o intuito de mudar a função social dela, ou seja, uma educação para emancipação e para cidadania.

A militância política dos docentes é imprescindível na prática educativa ao dialogar com os docentes com o propósito de desmitificar o sistema, mobilizando-os contra as injustiças sociais que ora passam despercebidas e invisíveis no cotidiano. Nessa contradição, é essencial que os docentes tenham uma formação política esclarecida, enquanto classe trabalhadora que subsidie o trabalho no espaço escolar, ocupando as lacunas existentes nessa política neoliberal.

Vive-se numa sociedade de conflito e, mesmo sob a barbárie do capitalismo, ainda há um espaço minúsculo e vigiado no ambiente escolar como anuncia Gadotti (2008). É nessa temporalidade que se deve assumir a função crítica de educador, porque a imposição do Neoliberalismo não abrange o todo, sempre há um meio, ainda que pequeno, para dialogar, de esperar e de acreditar que o novo sempre é possível.

Assim, na construção diária, há desafios complexos a serem enfrentados, de forma que, nesse processo, reinventa-se a maneira de lutar. Freire (2015) remete isso também como uma forma de educabilidade. E nesse fazer e refazer da história humana, é imperativo ter a consciência de que, para romper com a ideologia dominante e ameaçar a ordem estabelecida, é preciso coragem, conhecimento e atitude para o enfrentamento.

Nessa perspectiva, ancora-se em Cury (1992), que respalda seu pensamento em Gramsci, ao esclarecer que a função política da educação é também educar politicamente quem não sabe. Partindo do princípio classista de luta de classe, engajada em uma ação de superação das necessidades da classe trabalhadora, o objetivo é construir um projeto de educação como intelectual orgânico que pense numa sociedade e numa educação mais justa, humana e igualitária.

Diante do exposto, a pesquisa contará com a participação de 6 sujeitos que trabalham na educação pública da rede estadual do município de Primavera do Leste-MT, especificamente com professoras e professores da área de Ciências

Humanas no Ensino Fundamental II. Ela será uma mostra sobre o que pensam os sujeitos pesquisados referente à Pedagogia como Ciência da educação, saberes e práticas pedagógicas que permeiam suas práticas na escola. Ao todo estarão envolvidas seis escolas, das quais duas são do campo e quatro urbanas, nas quais serão uma professora ou professor de cada unidade escolar.

Em relação ao conjunto das metodologias, a dialética marxista é uma entre outras tantas. Essa baseia na unidade dos contrários. Se existisse apenas uma, não seria dialética, pois o que caracteriza esse método é o movimento dos diferentes modos de pensar e de se posicionar diante da vida. Gadotti (1995), em sua obra *Concepção dialética da educação*, relata o pensamento de Marx, que discorre acerca dessa metodologia, apresenta a dialética não apenas como um método para se chegar à verdade, pois trata-se de uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

A presente pesquisa delinea uma ação que vislumbra um caminho com fundamentos que envolva a ação, a reflexão, a contradição e a práxis. De acordo com Cury (1992, p. 30), “a contradição é destruidora, mas também criadora”, além de compreender o mundo do trabalho humano, ela abarca os fazeres humanos, surgindo a possibilidade do movimento dos contrários, superando as expectativas, ou, às vezes, não, pelo fato de que a realidade é inacabada.

Ademais, a dialética é um método, que traz em seu bojo a reflexão sobre a realidade histórica para conhecê-la com o intuito de transformá-la. Porém, só haverá sentido se essa reflexão, como adverte Cury (1992), se permear à práxis educativa, social e humana. Pois, é visível que a classe dominante utiliza da educação para demonstrar o domínio de classe, mas, ao mesmo tempo, os que são oprimidos também a utilizam para evidenciar, por meio dela, o efeito contraditório, ou seja, a rejeição à opressão, à negação de direitos e à condição de dominados. Esse movimento é, antes de qualquer coisa, a dialética e também a luta de classes.

Uma vez que estas utilizam da educação para confrontar a dominação, imposta pelo sistema capitalista, este se articula para que a escola eduque pessoas vulneráveis e dependentes do sistema, sem instrumentos intelectuais capazes de romper com a imposição da dominação burguesa, portanto, há de fato uma contradição. Logo, é importante não perder de vista a complexidade desse método de fazer-se, compreender-se e de realizar-se. Pois o movimento da contradição

permeia a existência humana, na qual homens e mulheres são responsáveis pela produção da realidade social vigente.

A práxis pedagógica, fundamentada numa concepção metodológica que estrutura a dinâmica do pensar e fazer dialético, subsidia a vivência humana. Para elucidar a questão, Gadotti (1997 p. 35) salienta que “a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”. E, ao reconhecer que a construção humana perpassa a atividade material exercida no cotidiano, mediada pelo trabalho, acontece o entrelaçar da história com as condições reais de existência.

Partindo desse entendimento, a opção por analisar a prática pedagógica do professor, na perspectiva do método dialético, fundamentada na teoria da educação freireana, tem como intuito compreender que esse movimento constrói a história da humanidade de forma dinâmica e inconclusa. Esse dinamismo possibilita o entendimento de que na realidade posta existem contradições inerentes à vontade humana, e essas podem ser superadas por novas contradições, havendo sempre um movimento de ir além e de mudança. É uma metodologia que analisa a realidade social, movida pela intencionalidade e que discorda do fatalismo.

Para esse pensamento, concorda-se com a aceção de Kosik (1995) ao definir que a dialética do movimento gesta um sentido e transforma o futuro. Para tanto, a professora e o professor que assumem, como concepção de vida, a indagação, o conflito a desobediência dos fatos existenciais colocados como normais e assumem perante a sociedade que sua vida não será um mero existir, mas um lutar constante diante do fatalismo, encontram, no método dialético, a possibilidade de o ser humano emancipar-se.

À medida que os docentes se apropriam da responsabilidade política e profissional fundamental, a ação educativa, numa vigilância crítica das relações de poder com o intuito de integrar o compromisso social e coletivo, pode chegar a um novo homem e numa nova práxis educativa.

Ainda ancorando-se ao pensamento de Kosik (1995), destaca-se que a dialética:

É o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns. [...] o pensamento que destrói a pseudo concreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um

processo no curso do qual sobe o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 1995, p. 20, grifo do autor).

A essência da dialética predomina basicamente em agregar à construção histórica clareada pela teoria, não decompondo os problemas da realidade social, e sim articulando esses para o enfrentamento, na esperança que se possa, além de compreender a realidade, encontrar caminhos para a transformação.

Para que aconteça a emancipação das pessoas, que também é um processo dialético, pode-se usufruir da filosofia crítica para colocar em xeque algumas questões que afligem o cotidiano da escola com o intuito de problematizar a realidade, pois, segundo Gadotti (1989, p. 49), “é na prática humana coletiva, na experiência das sociedades, que o homem tem de demonstrar, e construir, a verdade.”

Nesse movimento, os educadores são permeados de experiências: sociais, políticas, econômicas e culturais. Estas são valiosas para dialogar. É vital incorporar a profissão e não ficar na abstração da história, a qual é construída. O argumento deve ser ancorado na trajetória, no exemplo, no risco e na coerência.

Para isso, é imprescindível ter a concepção e a clareza, como anuncia Gadotti (2008), que educação não é submissão. Pelo contrário, é inventiva e libertadora. Essas atitudes fortalecem e preenchem os professores de coragem, os faz mais humano, desocultando a realidade diante das mazelas que insistem em normatizá-las. Nesse caso, para cumprir a função social enquanto professoras e professores, é imperativo que a escola tenha capacidade de perceber e ouvir os problemas advindos da comunidade que a frequenta e, de forma crítica, no coletivo, questioná-los e ajudar a criar saídas de maneira sistematizada e coesa. Marx (1996) defende que a verdade é alcançada através da prática e da reflexão teórica sobre a prática.

O método dialético, na concepção freireana, não é dogma, aliás, ele se opõe ao dogmatismo, porque é um caminho que, ao percorrê-lo, deve levar em conta os fatos e as circunstâncias da vida cotidiana, que não se repetem, não separando a teoria da prática, e refletem a vida na realidade. Nesse contexto, Wachowicz (1989, p. 12) menciona que “o método consiste em elevar-se o pensamento do abstrato para o concreto, e é a maneira que tem o pensamento para apropriar-se do concreto, de o produzir como concreto espiritual”.

Entretanto, à medida que os professores, conscientes dos limites e possibilidades do papel no espaço da escola e do trabalho pedagógico, tomem consciência de que a presente realidade pode ser contraditória eles podem encontrar meios para que as contradições sejam superadas. Afinal, o que se espera do método é que, ao ser utilizado pelos docentes, seja revestido de importância de maneira tal que transforme os que fazem sua aplicabilidade.

Gadotti (1989, p. 62) aponta que “a contradição mostra que o inacabado é o fundamento da transformação: ela é o princípio básico que permite os seres existirem e modificarem-se [...] que faz com que a humanidade caminhe”. De maneira que é importante compreender que o novo, ideias e atitudes de mudança, ressurgem dos velhos mecanismos cimentados na sociedade e esse movimento interno repercute na fecunda transformação que o método dialético tem condições de oferecer.

A abordagem metodológica, bem como o contexto em que está inserida essa investigação, é da escola pública e a função basilar é a de mediar e proferir o conhecimento, imbricado por conflitos e contradições e, para compreendê-los, é necessário que professoras e professores tenham a consciência do papel docente que exercem.

Assim, a pesquisa procura entender como os docentes da área de Ciências Humanas concebem a Pedagogia enquanto ciência em sua prática pedagógica, e como a embasam nesta ciência. Esse é o foco da pesquisa, o qual concerne com a metodologia dialética, em que se apresenta a mais propícia, porque se dá com o envolvimento de pessoas com uma realidade concreta a ser investigada.

Nesse movimento de construção teórica, a escolha é pela abordagem qualitativa, por entender que a educação não pode se prender somente na aparência dos dados apresentados quantitativamente e na previsão de resultados como destaca Minayo (1994).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Com o propósito específico de elucidar as razões pelas quais se deram essa pesquisa na área de Ciências Humanas, de caráter complexo e inconcluso quando diz respeito às questões educacionais, faz-se o compromisso de compreender a realidade além do que apresenta com seus múltiplos significados. Essa abordagem procura responder às questões que se originaram de indagações de cunho pessoal e profissional.

Nessa acepção teórica, fica evidente que as relações educativas são complexas, requerem uma ação efetiva da pesquisadora ou pesquisador e uma iluminação teórica sólida, pois esses aspectos demonstram o comportamento, as vivências e as experiências dos sujeitos pesquisados, os quais são impossíveis de serem mensurados em quantidade, porque estão inseridos na subjetividade humana. Porém, é um dever serem interpretados à luz de teoria que ajuíza o seu contexto, uma vez que, nessa investigação, a teoria, que subjaz a leitura da realidade, é o pensamento diálogo-dialético da práxis educativa de Freire.

A grandeza do método dialético se legitima quando o sujeito, consciente de seu papel no mundo, recusa a neutralidade na educação e nas ações cotidianas e posiciona-se com intencionalidade para a emancipação do humano. E, no ato educativo no campo da matéria, acontece o diálogo e a reflexão do sujeito consigo e com o outro sobre a realidade. Por isso, a educação, como ato político, perpassa pelo raciocínio e pela prática dialética permanente na luta dos opostos. Diante do desafio apresentado, é fundamental que o docente tenha a consciência das estruturas determinantes e das intencionalidades que a classe dominante exerce sobre os dominados.

Contudo, como esclarece Triviños (1987, p. 62), “a grande propriedade da consciência é a de refletir sobre a realidade objetiva. [...]. É fundamental estabelecer que o cérebro por si só não pensa. A consciência está unida à realidade material”. É com a presença no mundo, diante dos fatos que se constrói a história. Esta é agregada de experiências, vivências, sentidos, ações, intencionalidade, preposições entre outros. Todos esses fatores são condicionados e encaminhados ao ato de pensar sobre o que se propõe diante do mundo e com o mundo.

Para tanto, o docente, cômico dessa realidade, tem a oportunidade de, no seu fazer pedagógico, ancorar-se ao método dialético com intuito de difundir uma educação crítica e consciente para o sujeito da classe popular. Dessa forma, há

possibilidade de refutar os ideais da dominação burguesa, pois esta percebe e tem consciência da eficácia de uma educação nessa perspectiva.

A contradição é inerente ao processo metodológico, pois o docente concretiza, em seu fazer pedagógico, a concepção de mundo que está inserido em sua pessoa, como bem relata Freire (2015, p. 67), “toda prática educativa implica uma concepção dos seres humanos e do mundo”. Para tanto, essa concepção perpassa pela aspiração à liberdade, à vontade de ação transformadora para que resulte em um mundo transformado.

Portanto, para contrapor esse autoritarismo presente na condição humana, é necessário enfrentar essa crise com os atores que dão vida e sentido à escola. Esses são capazes de criar uma escola em que há sonhos, utopia, crença, posicionamento, autonomia e comprometimento com a educação pública. Afinal Gadotti (2011, p. 70) remete em sua obra, *Boniteza de um sonho*, que “não se pode educar sem um sonho”.

Nesse contexto, alunos, alunas, professoras e professores podem e devem, através do aprendizado, construir seu projeto de vida para uma cultura da paz, da interculturalidade, da sustentabilidade, do saber pensar, do saber aprender e, principalmente, do respeito uns aos outros. Freire (2018) defende, em sua teoria da educação, que homens e mulheres juntos ensinam e aprendem. Pois, enquanto existir espaço para o diálogo, se tem a possibilidade de problematizar a educação.

Nesse cenário, o diálogo com os professores permeou sobre saberes docentes e práticas pedagógicas e, nessa acepção, Azzi (2012) entende que esses elementos são saberes nos quais os professores se edificam habitualmente na profissão e no ambiente onde atuam. Para tanto, a prática docente é a demonstração do saber pedagógico ora construído.

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, sendo necessário para finalizar o processo eleger eixos para a análise dos dados.

No caso da entrevista, tem como objetivo oferecer a pesquisadora informações sobrepujadas nos discursos dos atores sociais. Minayo (2002) explica que ela tem propósito determinado, pois, além da conversação, é um meio de angariar subsídios sobre determinado tema pesquisado.

Para as análises e interpretação dos dados coletados por meio de entrevistas, foram organizados três eixos norteadores. A organização em eixos possibilita uma melhor apresentação dos dados, bem como ampliação da análise. Os eixos estão

assim configurados: Eixo 1 – Saberes docentes e práticas pedagógicas. Eixo 2 – Desenvolvimento profissional na/da Escola. Eixo 3 – A pesquisa como condição de transformação da realidade.

2.1 *Lócus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em escola pública estadual, situada no município de Primavera do Leste-MT. O município possui onze escolas estaduais, das quais oito estão na zona urbana e três, no campo. Para o desenvolvimento da trajetória investigativa, foi delimitado como campo de pesquisa, oito escolas, das quais seis da zona urbana e duas escolas do campo, pois as demais escolas urbanas atendem a um público específico, uma somente do Ensino Médio e outra da Educação de Jovens e Adultos. Das três escolas do campo, somente duas participaram, devido a atender ao público-alvo da pesquisa, totalizando oito escolas.

Vale ressaltar que em duas escolas não foi possível encontrar sujeitos que se dispusessem a participar da pesquisa. Em uma escola, professoras que se dispuseram no momento da entrevista, desistiram pelo fato de ser entrevista gravada. Em outra escola, não quiseram participar. Ressalta-se também que os sujeitos são nomeados pelo primeiro nome, conforme pretensão desses.

Quadro 1 – Escolas participantes

Escolas	Nº de prof.	Nº de alunos	Etapa/ modalidade
Escola E. Campo Vila União	26	227	Fundamental, Médio e EJA
Escola E. Campo Massapé	22	170	Fundamental e Médio
Escola E. Cremilda de Oliveira Viana	56	1214	Fundamental e Médio
Escola E. Monteiro Lobato	68	689	Fundamental e Médio
Escola E. Sebastião Patrício	45	820	Fundamental I e II
Escola E. Paulo Freire	27	632	Fundamental II e Médio

Fonte: Elaborado pela autora.

Compreende-se que é importante fazer um breve relato de como estão as escolas da rede estadual de Primavera do Leste no presente momento. De forma geral, elas precisam de investimento em infraestrutura, pois algumas possuem quadra de esportes coberta, outras não; nem todas possuem refrigeração; uma escola especificamente está em prédio alugado, em mal estado de conservação.

Enfim, é urgente que o Poder Público tenha um olhar criterioso sobre as condições prediais do espaço/ambiente escolar. Inclusive, é função do Ministério Público fazer a investigação sobre o andamento da obra, infelizmente, quem sofre são alunas e alunos pela morosidade do sistema sendo este alheio a presente situação.

2.2 Sujeitos da pesquisa

O percurso da pesquisa deu-se com professoras e professores da área de Ciências Humanas da rede estadual de Primavera do Leste/MT que atuam no Ensino Fundamental II e trabalham há mais de cinco anos na docência.

Para selecionar os participantes da investigação, inicialmente, visitou-se todas as escolas, dialogando com a gestão, professoras e professores sobre o objetivo e a relevância da pesquisa. Os gestores consentiram com o desenvolvimento do processo investigativo na escola, assim como professoras e professores que se propuseram a participar como sujeitos da pesquisa.

Uma vez combinado com os participantes da pesquisa, foi marcado o horário na escola em trabalham para que, na hora atividade, pudessem realizar a entrevista. A gestão e os professores concordaram em ser nesse momento. Foi um diálogo prazeroso, no qual a entrevista ocorreu de forma tranquila e agradável. Após a troca ideias sobre assuntos do cotidiano, sobre o próprio mestrado e assuntos da escola.

Vale ressaltar que os participantes da pesquisa concordaram em ser identificados pelo nome, o tempo de profissão em que exercem, bem como sua trajetória profissional e como e por que escolheram a profissão docente como carreira profissional.

A escolha dos sujeitos tem uma razão de ser, justifica-se com a preocupação apresentada como temática da investigação, comprometida com a busca de compreender o sentido que as/os professoras/os dão à Pedagogia como ciência da educação a suas práticas pedagógicas. Sobre a escolha dos sujeitos: foram

professores acima de cinco anos de experiência pelo fato de terem passado do início da profissão. Então, participaram professores acima de cinco anos e professores próximo da aposentadoria.

Porém, destaca-se aqui que o critério da escolha dos sujeitos da investigação acima de cinco anos de experiência profissional, tem a sua razão de ser, tendo em vista que o foco da reflexão, trata-se das práticas pedagógicas e saberes docentes. Subtende-se que os professores, que exercem a mais tempo a profissão, têm uma compreensão mais significativa sobre a questão. Embora entenda-se, como declara Tardif (2013), que a experiência é um instrumento do saber docente, que se aprende atuando no dia a dia, porém, para que aconteça uma evolução profissional, a pesquisa é fundamental para o fazer docente.

Nessa perspectiva, anoro com o pensamento de Tardiff (2013), em que a fase de estabilização e consolidação da profissão acontece entre três a sete anos de profissão. Nesse período, investe-se na profissão, sendo reconhecidas na instituição suas habilidades. Adquire mais confiança em si mesmo, domínio de conteúdos e gestão da sala de aula. Isso reflete num melhor desempenho profissional, descentraliza a preocupação de si mesmo para a aprendizagem do aluno. Lembrando que são necessárias algumas condições de trabalho, para que o docente possa alcançar esse patamar. Partindo desse entendimento, a escolha por sujeitos com mais experiência na docência, deu-se pela intencionalidade de compreender que o tempo de profissão possa trazer elementos para a pesquisa em questão.

Diante das possibilidades apresentadas, foram escolhidos professoras e professores com experiência com o propósito de estudar à luz de teorias as práticas exercidas por eles. A partir desse objetivo, a intenção de investigação se concentra justamente na compreensão de que professoras e professores têm dessa ciência para a constituição das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Parte-se do princípio de que o tempo, no exercício na docência desses profissionais, é relevante para dialogar sobre suas experiências, além desses partilhar como é desenvolvido o trabalho no contexto da escola, como organizam o planejamento e a busca por metodologias que assessoram na prática pedagógica em seu cotidiano.

A escolha de pesquisar o Ensino Fundamental II se deu pelo fato de ser professora da área e também compreender que as Ciências Humanas são

fundamentais na vida escolar do sujeito, haja vista que é possível contribuir para que estes tenham um horizonte quando estiverem inseridos no Ensino Médio.

Além disso, o educando está numa idade em que estão projetando seu futuro, e as Ciências Humanas ocupam um papel importante para atuar no sentido de orientar a formação desses. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também orienta que

[...] a área de Ciências Humanas contribui para que os estudantes desenvolvam a cognição, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, desenvolvendo o raciocínio espaço-temporal. Os anos finais destacam a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder e a produção de conhecimentos e saberes. Na fase dos “anos finais, é possível analisar os indivíduos como atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação”. (BNCC. 2018, p. 355).

Desse modo, é necessário que o Ensino Fundamental proporcione atividades em que os processos cognitivos e socioemocionais sejam contemplados, além de dialogar e trabalhar objetos de conhecimento em que o educando possa adquirir tomada de consciência perante o mundo social.

Uma vez que a educação por si só é carregada de intencionalidade, imbricada de fazeres humanos, é fundamental que a área de Ciências Humanas estimule a formação ética nos docentes. Sendo essa um componente essencial à constituição das gerações futuras, no que diz respeito ao comportamento humano, auxiliando-o tomar para si a responsabilidade sobre o fundamento da ética. Sendo que a ética tem a ver com reflexão sobre a ação, além de investigar sobre o que os seres humanos fazem, porque fazem e como fazem. Ainda ela permite que nós refletimos sobre o que estamos fazendo, ou seja, se as ações humanas respeitam os direitos humanos, o meio ambiente, a coletividade, a inclusão e o sentimento de pertença dos valores sociais que são imprescindíveis à existência humana.

Para subsidiar o trabalho pedagógico no Ensino Fundamental II na área de Ciências Humanas, recorre-se às Orientações Curriculares (OCs) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as quais delineiam suas perspectivas para o 3º Ciclo. Para tanto, essa área “busca construir coletivamente instrumentos para o entendimento e a intervenção na realidade social” (Mato Grosso, 2012, p. 32) e, nessa fase, o adolescente possui condições cognitivas para compreender, expandir e elaborar seu próprio ponto de vista, uma vez que as ações pedagógicas devem ser

acentuadas para o exercício da crítica e da reflexão, sempre buscando o exercício do educando para autonomia.

As Orientações Curriculares (2012) oportunizam também trabalhos com projetos a partir da realidade dos estudantes na perspectiva interdisciplinar, envolvendo diferentes linguagens, inclusive, o desenvolvimento tecnológico e suas consequências, haja vista que, nessa fase, os alunos estão inseridos nesse aparato tecnológico, portanto, é primordial o diálogo com estes sobre a participação na política, respeito à diversidade, as manifestações culturais e o modo de convivência humana.

Desse modo, destaca-se que, dentro do contexto da BNCC, criou-se o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC Mato Grosso 2018) com a finalidade deste orientar as especificidades de nosso estado. O DRC evidencia também que as propostas do documento devem estar direcionadas para a organização dos currículos no território brasileiro, preconizados pela Base Comum Curricular (BNCC)², entre eles estão o Desenvolvimento Integral, a Aprendizagem Ativa e a Progressão de Aprendizagem.

A área de Ciências Humanas propicia trabalhar de maneira contextualizada, interdisciplinar, transdisciplinar e integradora, relacionando e articulando vivências e experiências dos alunos em situações cotidianas relacionadas aos aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, promovendo atitudes, procedimentos e elaborações conceituais que potencializem o desenvolvimento de suas identidades e de suas participações em diferentes grupos sociais, a partir do reconhecimento e contribuição para o estudo da diversidade cultural na perspectiva dos Direitos Humanos. (BNCC, 2018, p. 354).

É imperativo que a Área de Ciências Humanas utilize também as competências gerais, as habilidades e os objetos de conhecimento existentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como possibilidades de auxiliar o processo de formação integral do aluno. Na mesma direção, a BNCC afirma:

Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular eixos de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo,

² Ainda que não faça parte da discussão deste trabalho, avalio que a BNCC favorece uma educação voltada para o Desenvolvimento de competências e habilidades na formação dos estudantes voltada para à inserção produtiva na empregabilidade dessas gerações, atendendo as políticas de influências de organismos internacionais como o Banco Mundial. A BNCC Pensa uma escola gerencialista e empresarial, além da oferta de um currículo mínimo.

percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista. (BRASIL, 2018, p. 352).

Diante dessas inquietações e possibilidades, a investigação tem como finalidade compreender as práticas pedagógicas de professoras e professores nessa área. Por isso, a opção de pesquisar somente as escolas que atendem ao Ensino Fundamental II, além disso, atuo na área de Ciências Humanas.

Para ilustrar o perfil de cada professora e professor, sistematizou-se os dados que se apresentam no Quadro 3 a seguir:

Quadro 2 – Caracterização dos sujeitos pesquisados

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	VÍNCULO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Odineia de Oliveira S. Barbosa	História UFMT (UAB) Primavera do Leste	Ensino de História e Geografia (UCAM Prominas) EAD	11 anos	Contrato	8 anos
Samuel de Barros França	História e Pedagogia Inst.de Ens. Salgado de Oliveira (Universo, RJ) EAD. Atualmente está cursando Letras	Educação Diversidade e Cidadania. (FAEL) EAD	9 anos	Contrato	13 anos
Maria José Galli	Geografia FECILCAM PR	PsicoPedagogia	28 anos	Efetivo	22 anos
Paulo Ricardo G. de Araújo	Geografia UFMT Informática UNIC/ FAEL	Metodologia no ensino de Geografia e História Programação de computador voltada para jogos FAEL	16 anos	Efetivo	12 anos
Giuliano Cappi Manzini	História FUB	História militar UNISUL	12 anos e 8 meses	Efetivo	8 anos e 8 meses
Kleber R. dos Santos	História FAEL Pedagogia UFMT	FAEL	26 anos	Efetivo	25 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3 Instrumentos de produção dos dados

Para a coleta de dados, empregou-se as técnicas de questionário, entrevistas semiestruturadas e análise documental por versarem importantes elementos na realização da pesquisa qualitativa, sendo plausível adquirir dados objetivos e subjetivos. Os dados, obtidos por meio da entrevista, são predominantemente descritivos. Triviños (1987) aponta que o pesquisador, ao ter propriedade sobre a teoria e os passos a serem seguidos na pesquisa semiestruturada, terá em mãos resultados preciosos na pesquisa.

Nesse aspecto, evidencia-se que as pessoas, além de relatarem fenômenos sociais, explicação e apreensão de situações específicas, esperam que utilize os dados da pesquisa com o intuito de desencadear ações que contribuam em humanizar o mundo a partir do que é justo e desejável. Diante do exposto, Triviños (1987, p. 152) destaca que “os instrumentos de coleta de dados não são outra coisa que a ‘teoria em ação’ que apoia a visão do pesquisador”.

O questionário aplicado às professoras e professores da área de Ciências Humanas teve como finalidade constituir uma percepção de assimilação da principal peculiaridade referente ao seu perfil profissional, bem como sua formação e experiência profissional. No total foram 8 questões, realizava-se a pergunta e os sujeitos respondiam e quando, às vezes, eles não compreendiam a questão era retomada, para que não ficassem dúvidas. As entrevistas foram gravadas e aconteceram no ambiente da escola, na qual os sujeitos trabalham. Sobre entrevista semiestruturada, Triviños (1987, p. 146) argumenta que “ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Embora esse processo não seja dado com intenção meramente especulativa, e sim com o propósito de interpretar à luz de teorias, o sujeito investigado traz em sua experiência profissional, nesse caso específico, como se deu a escolha da profissão docente. Nessa perspectiva, Triviños (1987) delinea a entrevista semiestruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo

campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Além da fundamentação teórica, na qual o investigador se respalda sobre a entrevista semiestruturada, os questionamentos também são essenciais para condução da pesquisa. Cumpre também enfatizar que é imperativo a pesquisadora possuir conhecimento, sobre o que se buscou a priori, até mesmo usar de cautela na escolha dos sujeitos da pesquisa, ou seja, uma relação harmoniosa entre o sujeito-pesquisador e o objeto de conhecimento.

3 PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

“Sem teoria revolucionária não há prática revolucionária”.

(Vladimir Lênin)

O objetivo dessa seção é produzir uma reflexão que evidencie uma compreensão da Pedagogia como ciência da educação. Desse ponto de vista, ressalta-se a importância de fomentar debates educacionais na perspectiva da Pedagogia como ciência da educação que tem como finalidade a ação educativa, ou seja, o saber-fazer docente. A discussão segue na perspectiva como anuncia Franco (2003) como uma necessidade social, além de costurar políticas públicas e ações educativas que aproximem dessa ciência com o intuito de valorização científica da pedagogia.

A complexidade das intenções presentes nas práticas educacionais, foram por muito tempo, não consideradas, pois historicamente, a Pedagogia estudou a educação pelos referenciais da ciência clássica, utilizando-se de reduções, de classificações padronizadas, tentando estudar os fenômenos através de relações de causalidade, priorizando análises meramente quantitativas e com isso desfigurando a complexidade da prática educativa.

Dessa forma, as teorias, os conhecimentos educacionais constituídos nem sempre expressaram a realidade complexa do fenômeno educativo. As teorias educacionais, muitas vezes, não traduziram o sentido implícito das práticas cotidianas e assim, nem sempre, impregnaram de compreensão o saber fazer dos educadores, dificultando sua utilização como suporte enriquecedor das ações práticas educativas, e com isso houve sempre dificuldade em serem apropriadas ou incorporadas pelos sujeitos que a exercem.

Ou seja, os estudos científicos sobre a educação, de cunho positivista, ao se utilizarem de olhares e suportes científicos, característicos de outras ciências, separaram sujeito e objeto de pesquisa, desprezaram as subjetividades inerentes à ação humana, distanciaram os interesses entre pesquisadores e pesquisados, recortaram artificialmente o contexto da pesquisa, deixando, portanto, de apreender a essência do sentido dessas práticas, congelando interpretações fragmentadas e sem sentido. Essas interpretações, captadas de forma parcial pelo olhar redutor dos

pressupostos da ciência clássica, retiraram da cena educativa o significado original de suas práticas, expresso e vivido pelos protagonistas, impedindo que os resultados desse trabalho científico fossem percebidos pelos sujeitos, como expressão de sua ação.

Isso nos leva a perguntar: o que de fato é o conhecimento pedagógico? Seriam as teorias estereis, produzidas sem a ótica dos saberes da prática? Seriam as teorias que não carregam sentidos aos práticos? Ou teorias que se organizam a partir do sentido expresso nas práxis? Acredito que as teorias só se transformam em conhecimento pedagógico quando se tornam expressões dos sentidos esclarecidos no exercício da práxis.

Esses conhecimentos possibilitam intencionalidades sociopolíticas direcionadas para ação educativa e a transformação da realidade educacional. Uma vez que devido à importância que a Pedagogia tem para educação, ela toma para si a responsabilidade da educação intencional. Desse modo, ela inquirir o processo educativo e essa ação contribui para a formação do ser humano como parte da sociedade, o como e o porquê se deram os processos dessa constituição.

Advém de pedagogos com ideais marxistas pensar a Pedagogia como ciência na e para a educação. Schimied-Kowarzik (1983) situa a Pedagogia ao lado da Ética e da Política como ciências práticas, para as quais exige uma teoria que não tem seu objetivo em si mesmo, mas a realização efetiva de uma atividade humana de sentido determinado e que, portanto, são ciências da práxis para a práxis.

Libâneo (2010, p. 30), em sua obra *Pedagogia e Pedagogos para quê?* afirma que a Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade”. Assim, os sujeitos investigados oferecem dados, os quais servirão de norte para a ação educativa, sendo esta intrínseca à atividade humana, carregada de intencionalidade inerente a prática social.

O trabalho da Pedagogia incide como elemento da ação educativa no contexto histórico da aprendizagem e dos sujeitos envolvidos nesse processo e produzem fundamentos para a prática docente. Esses acontecem nas relações que constituem a prática educativa e estão imbricados entre: a pessoa que se educa, o docente e o saber na conjuntura presente.

Diante dessa afirmação, Libâneo (2010) argumenta que ela caminha ao lado de outras ciências que estudam a educação sem hierarquia de saberes, no entanto,

possui um lugar diferenciado, além de ser palco de estudos com identidade e problemáticas próprias. Assim a Pedagogia atua num campo com especificidades próprias, devido ao seu envolvimento com o ato educativo. Uma vez que “como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica”, como destaca Tardif (2013, p. 119).

Nesse caso, são necessárias algumas reflexões sobre a importância dessa ciência na construção de qual sociedade se quer e como a projetar para o futuro. De forma que essa se dará a partir de ideologias que se tem construído, e a partir destas, como serão a reflexão e a ação no fazer pedagógico na escola.

Encontro em Libâneo (2010) que a Pedagogia atua na educação na seara da intencionalidade e, como ciência, pesquisa os elementos que colaboram para a constituição de determinada sociedade e também do ser humano como partícipe desta. Diante desse fato, corrobora-se que a intencionalidade da ação educativa é uma atividade humana, por isso a importância a militância de uma educação para emancipação na perspectiva quanto à concepção de homem e sociedade, em que está implícita a escolha de valores; da ética e do compromisso com esses e para esses.

Para tanto, é fundamental compreender que esse fenômeno social deve ser trabalhado e incluído na coletividade em que se está inserido, uma vez que as práticas não acontecem de forma independente das relações de classes, mas estão sujeitas aos interesses políticos, econômicos e ideológicos.

Essa concepção é inerente à Pedagogia de caráter marxista. Questionar a quem correspondem os interesses, postos nas propostas educacionais. Para contrapor esse fato, é imprescindível que esta seja orientada com instrumentos teóricos e práticos, ações que possibilitem uma intervenção no processo entre sujeito e uma aprendizagem concreta.

Franco (2012), em sua obra *Pedagogia e Prática Docente*, argumenta que a intencionalidade e a direção da mudança de nossa prática sejam continuamente com o propósito de mais vida e mais humanidade. A vida e a humanidade clamam por esse compromisso, principalmente nesse momento histórico. Para tanto, a Pedagogia, como ciência da educação, é pautada no diálogo e na autonomia, podendo contribuir com uma educação necessária aos homens e mulheres com atitudes que projetam uma evolução humana.

A Pedagogia tem o compromisso com o presente e o devir. Nesse caso, orientar a práxis pedagógica, sem se esquecer da realidade social, econômica, cultural e de luta de classe, inserida na educação. Além de se unir, deve orientar para que a educação esteja comprometida com as condicionantes de luta e resistência, como anuncia Franco (2003, p. 71), “Numa sociedade de classes, nem sempre tão democrática como se pretende um ideal humanista, há que se perguntar: A serviço de que se interessa essa Pedagogia – da manutenção dessa mesma sociedade ou da transformação dela? ”.

E nessa relação educativa é fundamental que professoras e professores tenham a clareza teórica sobre sua prática e analisem se a prática educativa está a serviço da emancipação de alunas e alunos ou se atende apenas à manutenção de uma educação que sustenta os interesses da burguesia. Essa reflexão é essencial, uma vez que a ação pedagógica deve estar atrelada à humanização das pessoas.

Por isso, a dialética do agir no fazer pedagógico é crucial, visto que a Pedagogia como ciência não é neutra. Esse fazer pedagógico na escola pública deve ser para equalizar, agregar e emancipar na busca de justiça social.

Nas palavras de Franco (2003), a educação é uma prática social humana e, nessa prática, constroem-se a cultura, as relações sociais e os processos históricos. Por isso, o movimento entre o pensar e o fazer é dialético e exige coerência nessa prática social. Nessa organização, refletir sobre a intencionalidade que há em toda ação humana e a prática para a transformação da realidade é um dever humano, caso contrário se contribuirá para manutenção do sistema vigente.

Para que aconteça a emancipação na perspectiva freireana, não se deve cimentar a Pedagogia reacionária, pois são maneiras de sujeitar-se à subserviência, à docilidade e ao conformismo. Para tanto, o compromisso é de valorar e fomentar ações advindas da pesquisa, da ciência pedagógica, da reflexão crítica, na dúvida dialética, que transformar é possível.

Nesse sentido, os sujeitos, envolvidos na pesquisa, devem buscar outros referenciais teóricos que subsidiem e fortaleçam a construção dessa radical e profunda mudança no modo de ser, pensar e fazer. Trazendo à tona aos protagonistas do processo que outro caminho é possível e, por meio da prática, demonstrar ações que pensam e executam, amparadas na coerência, com a intencionalidade da mudança, na sensibilidade e no cuidado com o mundo. Esta é a casa e precisa-se humanizá-la.

Dispor-se para essa prática de uma Pedagogia consciente é reassumir o papel crítico, para tanto, aportar-se-á em Gadotti (2006, p. 59) quando ele relata que “essa prática é militante e amorosa ao mesmo tempo. Exige coragem e ternura”.

Diante das reflexões, enquanto professoras e professores imbuídos no processo de uma educação para liberdade, como pontua Freire (2016), é fundamental fortaleceram-se por meio do diálogo, do trabalho coletivo e do refletir na ação pedagógica, há possibilidade de abortar a expansão e a manutenção da ideologia dominante³.

Esse manifesto educativo da Pedagogia como ciência da educação é permeado de relações de poder. De um lado, a manutenção de uma Pedagogia conservadora, de outro, uma Pedagogia que dê condições para emancipação, uma vez que “a educação nas mãos da classe dominante é uma arma, um dos meios mais importantes para conservar seu domínio e impedir o seu derrube”. (SUCHODOLSKI, 2002, p. 95).

Como objeto de estudo, a educação deve ter como função social o respeito às alunas e alunos, oriundos da educação pública, além de problematizar as intencionalidades do sistema no coletivo, para que se possa desencadear uma consciência e por meio desta transformar a realidade.

Franco (2003) cita que a Pedagogia como ciência da educação necessita de intercomunicação entre pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade. Nesse viés, no processo, pelo qual ocorre a investigação, deverá ocorrer uma ação de aprendizagem, cujo resultado é a possibilidade de surgir o novo, ou seja, o objeto de estudo pesquisado emanar outro resultado.

Isso é o ressignificar da prática, autoavaliando e aprofundando a pesquisa sem deixar o rigor científico do método utilizado. Franco (2003, p. 76), entende que “a intencionalidade e o sentido de toda a investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática”.

E, para contrapor a reprodução social, ideológica e cultural, na qual insiste em perpetuar a estrutura social burguesa, lança-se mão da escola como aparelho reprodutor da cultura, do poder e dos privilégios, de uma forma sutil, que oculta a

³ Trata-se de uma dominação imposta no cotidiano das classes subalternas por meio de pontos de vista, ideias e valores que geram a supremacia de uma classe sobre outra.

disseminação que é posta no cotidiano, promovendo a ideia de que a Pedagogia é neutra e apolítica.

A reflexão sobre a Pedagogia e como utilizá-la de forma que provoque uma ruptura na Pedagogia positivista, que mantém a hegemonia da classe dominante, exige ter a consciência de que, segundo Marx (1996), o homem é produtor de sua realidade social e para compreendê-lo é necessário entender a forma de sua relação com o trabalho. Para tanto, a partir de Marx e Engels (1996), falar de educação necessariamente perpassa a realidade socioeconômica e a luta de classe que a ampara, uma vez que não cabe à Pedagogia uma ação neutra e imparcial.

A Pedagogia enquanto ciência da educação, na perspectiva marxista, traz em seu bojo, a dialeticidade social histórica, embasando a práxis docente no desenvolvimento social, cultural, intelectual e político, intervindo nesse processo, consciente de seu desempenho eminentemente emancipatório e humano.

Franco (2012, p. 135) afirma que “fazer Pedagogia significa refletir, recompor, tentar adequar, exercer contínua vigilância sobre a intencionalidade, organizada e construída coletivamente”. Pois está a serviço da escola democrática, contribui para que o conhecimento seja adquirido pelo sujeito e aconteça emancipação, libertação e autonomia. Vale situar que essa dialética é carregada de conflito permanente, inclusive, na realidade vigente, na qual a ideologia presente aprisiona o conhecimento na mediocridade do ser.

Essa forma de Pedagogia deve ser combatida no discurso, na ação, no espaço escolar e na particularidade de cada um. É imprescindível o diálogo coletivo para propor ações que deem sentido à relevância da escola, à aprendizagem e à alegria de conviver com o outro. Há de se observar que é um ato gestacional pedagógico difícil e doloroso, porém essa ciência é consciente de seu papel e do lugar que ocupa na educação, para tanto é inconcebível contribuir com a manutenção do sistema vigente.

Assim, esta ciência tem o desafio de continuar o processo de mudança na concepção de educação bancária para uma educação que internalize a humanização com a intencionalidade de uma educação para o povo e com o povo, que haja transformação e emancipação.

Para tanto, é preciso que professoras e professores, que trabalham com as Ciências Sociais, tenham a consciência de que a escola pública, de acesso universal, precisa dialogar também com a permanência e o aprendizado dos

discentes. Além de defender uma educação para humanização, deve-se recusar qualquer tipo de ação pedagógica que esteja a serviço da alienação de alunas e alunos, pois deve-se estar atento a qual orientação é advinda da coletividade na escola pública, que atende à classe trabalhadora. É sabido também que essa relação de coerção, por parte do Estado, não deixa também de ser uma relação pedagógica com os indivíduos, porém é uma relação para a subordinação, o conformismo e a alienação.

Assim enquanto professora pesquisadora me posiciono no tempo histórico e político atual e coloco-me no processo educacional. Diante desse fato, recorro à Pedagogia como ciência da educação, cujo objeto de estudo é a práxis educativa, como instrumento que possibilita a concretização, a mediação e os processos educativos. Kowarzik (1983, p. 10) afirma que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da Pedagogia”.

Nessa perspectiva, é imprescindível o conhecimento e a ação, pois são intrínsecos aos saberes pedagógicos na atividade cotidiana no espaço da sala de aula. Esses saberes são constituídos a partir do conhecimento, o qual professoras e professores possuem sobre o conteúdo, sobre a realidade da escola, sobre alunas e alunos, sobre as possibilidades e as limitações das políticas públicas, das questões culturais, econômicas e sociais.

Esses saberes são organizados de forma que, ao se confrontar com os dilemas da sala de aula, professoras e professores lançam mão do conhecimento adquirido na formação continuada e na autoformação, muitas vezes, com criatividade, humanização e tolerância com o intuito de atender à demanda proposta. Desse modo, agrega-os às reais necessidades desse espaço, por outro lado, é primordial que não fique na empiria, é imperativo que a prática seja amparada e sistematizada por uma base teórica.

Franco (2012) coaduna suas ideias com Libâneo, Saviani, Pimenta entre outros que também fazem algumas reflexões sobre Pedagogia. Para ela e os autores citados, propõem-se as seguintes noções:

- A) Os saberes populares são componentes importantes e fundamentais para a tessitura da jornada pedagógica dos alunos; b) Parece haver consenso em que aprender é meta essencial do processo de ensino e é mais importante que aprender “as coisas”; c) Duas condições são básicas para o exercício da prática pedagógica: a construção do sentido e a prática

do diálogo; d) A Pedagogia não se exerce no vazio, não funciona com diretrizes e orientações. (FRANCO, 2012, p. 144)

A autora ainda pondera que, quando os docentes defendem um projeto político de educação, é imprescindível que ancorem numa concepção teórico-metodológica de educação, da Pedagogia como ciência da práxis educativa, pois esta contribui para que tenham como objetivo um olhar eminentemente político, social e emancipatório no exercício da prática docente.

Diante disso, ressalta-se a relevância de professoras e professores terem a consciência sobre a importância da Pedagogia para sua formação, pois esta contribui em sua prática pedagógica, no imperativo das relações no espaço escolar e da própria formação profissional e política. E, ao costurar essas preocupações em relação a essa Pedagogia, parte-se do princípio do direito à aprendizagem integral das alunas e alunos da escola pública que, por vezes, é o único espaço democrático e de conhecimento que têm oportunidade de frequentar.

Assim, optar por essa ciência em que a contradição é a particularidade do ato educativo entre: o discorrer e a ação, o propor e alcançar, entre o anseio pedagógico e a renúncia de aprender, a manipulação e a autonomia, o discurso e o fazer cotidiano, a Pedagogia como ciência da educação utiliza desses instrumentos para um direcionamento educativo humano e coletivo para emancipação, pois não cabe atuar de forma inquisitiva e domesticadora. Seu legado é se utilizar de procedimentos que envolvam o diálogo, a autonomia, a interação e a metodologia reflexivas com a finalidade de fazer parte do processo na construção da sociedade.

Nessa relação pedagógica democrática, a Pedagogia permite que a necessidade individual de cada docente seja respeitada, mas de maneira que o conhecimento se achegue a todos. No momento da apropriação deste, almeja-se que aconteça uma emancipação, porque o aprendizado deve ser libertador, além de promover a autonomia individual e coletiva. Assim, cumprirá seu papel social da aprendizagem do educando nos conteúdos propostos das diversas disciplinas.

Porém é sabido que a Pedagogia como ciência da educação não é uma mágica que resolve todos os problemas educacionais, como ressalta Franco (2012, p. 146), uma vez que “ela indica, propõe, exerce a vigilância. Um bom ensino requer boas condições institucionais, boas condições de vida e salários para os professores, muito respeito aos alunos, para os alunos e dos alunos”.

Anunciada a concepção da Pedagogia como ciência, que caminha lado a lado com a Pedagogia da existência sobre a qual Suchodolski (2002, p. 49) expõe, em sua obra *Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*, que “a educação se tornava a arma do indivíduo na luta pela conservação da vida, na luta pela sua existência e pela existência de seus filhos”.

Esta problematiza a prática docente na perspectiva de equacionar a relação professor e estudante no ato educativo do processo ensino-aprendizagem. Essa teoria como práxis educativa tem, como fundamento organizativo básico, a mediação para a gestão da prática pedagógica. No entanto, a contradição permeia a prática, uma vez que, entre o dizer e o fazer, há certo distanciamento se a consciência não se fizer presente. Porém para que concretize uma pedagogia progressista, e a transformação na organização social da escola Carvalho (2005) propõe que realize uma análise crítica das classes sociais com a intencionalidade de tecer probabilidades de transformação no universo educacional.

Pode-se dizer então que “a escola passou a ser um território de lutas a ser compreendido como espaço de contradições” (FRANCO, 2012, p. 143). E, para superar essa complexidade que a atinge, solicita-se uma ciência que contribua com o diálogo, que quebre a hegemonia cultural almejada pela educação tradicional. Nessa tessitura, a prática educativa, que ocorre para concretizar o processo de ensino-aprendizagem, articula, organiza, compreende e, principalmente, cria caminhos para transformar com sentido e direção as práticas educacionais para emancipação.

Nessa premissa, Franco (2003) estabelece que toda práxis pedagógica, toda práxis educativa, obedece a uma teoria implícita, ou seja, essa teoria carece esclarecer cientificamente com objetivo de traduzi-la e transformá-la. No entanto, para que isso ocorra, o sujeito deve compreender os fundamentos teóricos que as constituem nas condições historicamente dadas.

Seguindo a linha teórica de Franco (2003), ao considerar prática educativa como ação histórico-social carregada de intencionalidade, é imprescindível uma constante reflexão com o intuito de redirecionar e assumir a responsabilidade social e crítica, sendo esta inerente à Pedagogia que defende uma educação que abarque uma transformação social. Assim, é função da Pedagogia como ciência da educação ser intercessora das teorias implícitas na práxis, além de articular e modificar estas

com finalidade de democratizar cada vez mais o ensino, a prática pedagógica e também, como enfatiza Gadotti (2008, p.72), o “contexto no qual ela ensina”.

Portanto, cabe a essa ciência mudar a empiria pedagógica em atos científicos, guiados por valores educacionais, que sejam proeminentes da comunidade, uma vez que é tarefa da Pedagogia contribuir com o educador nas questões para conhecer e dominar as situações educativas, de modo que estes percebam as armadilhas veladas de uma Pedagogia bancária e possam atuar criticamente sobre essas, transformando tal realidade por meio da práxis, uma vez que, para o exercício da docência, os professores das diferentes áreas do conhecimento precisam do saber da Pedagogia.

Libâneo (2006) destaca que o principal ramo de estudos da Pedagogia é a Didática, pois esta investiga os fundamentos, as condições e como se realizam as instruções de ensino. Nessa acepção, fundamenta-se também em pressupostos filosóficos de concepção de ser humano, sociedade e educação para a mediação da prática pedagógica no contexto da escola.

Nessa compreensão, Libâneo (2006) pontua que a Didática é a mediadora entre a prática docente e as bases teórico-científicas da educação escolar, operando como um elo entre o “o que” e o “como” do processo pedagógico escolar devido às exigências sociais concretas, nas quais se está inserido. Além disso, como a Pedagogia, a Didática também pensa em qual concepção de homem e sociedade quer formar, pois esta é um dos campos teóricos mais particulares da profissão docente.

4 FORMAÇÃO, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR

“Um ato de autorreflexão, que altera a vida, é um movimento de emancipação”.

(Habermas)

Essa seção tem por objetivo apresentar uma reflexão que envolva a questão da formação permanente e práticas pedagógicas de professor no efetivo exercício do magistério no Ensino Fundamental II. Gatti (2019, p.106) relata que o marco regulatório par a formação superior de professores e professoras deu-se pela “lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no qual acompanhou as tendências internacionais a exigência de certificação superior para a docência em qualquer das etapas da educação. ” Nesse aspecto a formação superior contribui para alargar a docência e esta é um dos fatores entre tantos outros necessários para atender com melhor qualidade o discente oriundo das classes trabalhadoras.

Assim, pontuo dados que mostram a evolução de estudantes que escolheram a profissão docente. Segundo Gatti (2019, p. 110) “com 659 mil estudantes em 2001, os cursos passam a ter mais de 1,5 milhão de alunos em 2016”. A autora esclarece que esse crescimento, em parte é devido às políticas de governo que deliberadamente ampliaram, diversificaram e, permitiram o acesso e a permanência desses no ensino superior.

Com isso, é imperativo que os docentes empoderem-se de conhecimento teórico com a consciência de que este é inerente à prática na ação da profissão. Além disso, constata-se que a atividade docente está atrelada a uma racionalidade, pois envolve o trabalho mental com a linguagem, além de ser constituída de relações humanas que não se dão no vazio como diz Freire (2015). Assim, a intencionalidade pedagógica direciona a prática educativa. Por esse motivo vale destacar que a prática docente isolada, desarticulada com o todo, perde o sentido para o sujeito envolvido no processo de ensino/aprendizagem.

Sob esse viés, é inconcebível falar de formação e prática pedagógica com ausência de fundamentos pedagógicos adequados para tecer o trabalho em sala de aula, pois o distanciamento entre a ação educativa e pedagógica causa engessamento nesses fazeres, além de descaracterizar e desprestigiar a profissão

docente. Cabe pensar também que a formação deve ser gestada para um projeto político de educação para emancipação docente que, por sua vez, refletirá essa ideologia de educação no espaço escolar.

Para contribuir com a discussão, Severino (2002) entende que só pelo vigor da educação não há possibilidade de acontecerem mudanças radicais. É imprescindível que a ação educativa seja construída por docentes, conscientes da significação da educação de forma que amplie alunas e alunos numa dimensão coletiva e solidária. Penso que os atores dessa ação são aqueles que acreditam no poder da transformação, inerente à sociedade e à prática pedagógica, permeada de um posicionamento crítico emancipatório, condição para despertar o pensamento e a ação política para esse fim.

Para que isso aconteça no ambiente escolar, é primordial que a formação docente caminhe nessa perspectiva, como defende Freire (2015, p. 40) “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me”. Nesse aspecto, é fundamental defender o espaço da formação para emancipação, que agregue concepções e conhecimento que coadunam com os interesses econômicos, políticos e ideológicos da classe trabalhadora que frequenta a escola pública. Paro (2006) enfatiza que:

a questão educativa não pode ignorar as concepções de ser humano, de educação e de mundo que cada educador tem, nem deixar de considerar em que (*sic*) estas concepções afetam os modos pelos quais cada educador exerce a sua função no processo de formação do educando, tendo em vista sua constituição como cidadão para viver em sociedade e pensar e atuar na sociedade. (PARO, 2006, p. 110).

Além disso, é fundamental que, no espaço escolar, os docentes dialoguem sobre com qual intencionalidade a escola pública deve trabalhar as práticas pedagógicas, uma vez que a racionalidade técnica é presente. Portanto, a discussão centra-se em como abortar a concepção de uma educação reacionária e reprodutiva, que acontece por meio de uma prática linear, mecânica, acrítica e imutável. O objetivo proposto é colocar em ação o que propõe Franco (2012): desempenhar um exercício da prática que se reconstrói e rearticula teoria e prática. Fora desse contexto, não há lugar para construção de novos saberes.

Assim, é essencial investir na prática pesquisadora na sala de aula, porque se trata de um caminho que pode causar mudanças na composição organizativa da prática. Além disso, Franco (2012) esclarece que essa atitude desvela também a qualidade da profissionalização, o que pode provocar transformação nos docentes e nas condições de trabalho.

Em se tratando da questão da formação, saberes pedagógicos e prática pedagógica do professor, faz-se necessário que esta seja fundamentada numa base teórica da Pedagogia crítica para abortar essa concepção de educação e de prática na sala de aula. É preciso buscar práticas pedagógicas que pronunciem a realidade presente, que a capacidade de ouvir uns aos outros seja autêntica e se possa ser protagonista no fazer docente. Pois, na ação pedagógica, permanecer no imobilismo não é solução, é imperativo enfrentar os embates de ideias.

A ação é uma atuação imprescindível no ser humano. Nesse caso, enquanto professoras e professores da escola pública, a inércia não pode fazer parte do cotidiano, além de ela não os eximir da responsabilidade perante o mundo, a sociedade e si mesmos. Nesse contexto, o movimento das ideias contrárias surge da possibilidade do diálogo na perspectiva da humanização para a libertação. Freire (2015, p. 86) entende que “É que se os homens são seres da busca, [...] podem cedo ou tarde, perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação”. Ainda nesse contexto, Kowarzik (1983, p. 76) afirma que “a educação contribui para a libertação dos oprimidos somente onde é entendida e realizada como momento cultural-revolucionário de luta política”.

Assim, compreende-se que o saber pedagógico é essencial para prática docente, além de mobilizá-los para atacar os problemas do cotidiano do espaço da sala de aula. Franco (2012) entende que a prática pedagógica se constrói socialmente e, por isso, sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações com uma coletividade que se desenvolvem por adesão, por negociação, ou ainda, por imposição. Por sua vez, Franco (2012) enfatiza que a prática pedagógica é constituída por uma complexidade e multifatorial que envolve professoras e professores que ora têm suas convicções estruturadas ou não.

É sabido que ideologias, princípios e estratégias são elementos que estruturam a prática pedagógica, por isso é urgente que professoras e professores da escola pública alinhem em seu fazer práticas do cotidiano que sejam libertadoras, com estratégias e metodologias que enfrentem as amarras do sistema. Charlot

(2013, p. 280) adverte que a escola do modo que está posta é “apropriada para [...] que, ao mesmo tempo, dissimula e justifica a dominação de classe e, de um modo mais geral, todas as formas de injustiça e opressão sociais”.

Diante desse modelo que afere a injustiça, a desigualdade e a dominação de uns sobre os demais, remete-se a Fernandes (2019), quando este diz que a professora e o professor são cidadãos que estão diretamente ligados às múltiplas situações, para as quais é necessário adquirir uma consciência política penetrante como fio condutor para desvelar os interesses dominantes na educação pública.

Junto a isso, Freire (2015) aponta que mulheres e homens são seres dotados de inacabamento humano, por isso há possibilidade de, dentro do que é real e possível na prática pedagógica, contraporem esse sistema na forma de um trabalho que contribua com a emancipação do oprimido e dos despossuídos do mundo. Para isso, Fernandes (2019, p. 29) evidencia a necessidade de o professor “reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade”.

Nessa perspectiva, pensar a prática pedagógica como instrumento de trabalho, em sintonia com o fazer pedagógico da professora e do professor no cotidiano escolar é um desafio diário, pois requer compromisso profissional e ético com a educação pública. Assim, há muito que se compreender para chegar numa maturidade teórica, porque além de planejar e desenvolver um trabalho coletivo, espera-se o compromisso desses profissionais, como assegura Gadotti (2008), em escutar e sentir os problemas da educação, bem como pesquisar e sinalizar reais soluções. Sugere-se que, por meio do diálogo permanente entre os pares e consigo mesmo, ou seja, através da ação e reflexão da prática, possam permear novos horizontes.

Defende-se que, para utilizar-se dessa teoria dialógica, é necessário um planejamento que dê sentido à prática, e que os saberes pedagógicos contribuam para a reflexão, e, em mudanças positivas no espaço escolar. Na perspectiva da educação como práxis, Franco (2003) aposta que o diálogo e o debate devem permear essa ação que pode ser uma possibilidade de contrapor o mando e desmando nas políticas públicas educacionais. Com isso Freire (2015) afirma:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante da ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente. (FREIRE, 2015, p. 173).

Diante disso, docentes, tomados dessa consciência política imbuída na prática pedagógica, por meio da práxis, devem contribuir com a formação, a emancipação e a esperança de uma vida melhor. Contudo, o trabalho é um desafio constante, pois é necessário, segundo Arroyo (2010, p. 71), alargar a docência nas fronteiras que se alargou o direito da Educação Básica. Nesse contexto reporto a Gatti (2019, p.106) no qual relata que o marco regulatório par a formação superior de professores e professoras deu-se pela lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no qual acompanhou as tendências internacionais a exigência de certificação superior para a docência em qualquer das etapas da educação. Nesse aspecto a formação superior contribui para alargar a docência e esta é um dos fatores entre tantos outros necessários para atender com melhor qualidade o discente oriundo das classes trabalhadoras.

Com isso discentes, que outrora estavam sem acesso à educação, e atualmente estão inseridos nesse processo histórico, possam ser beneficiados com uma prática pedagógica que atenda às necessidades intelectuais e humanas, que contraponham o antagonismo existente nas relações entre as classes sociais. Diante dessas constatações, Gadotti (2003, p. 32) afirma que “mais do que uma formação técnica a função do professor precisa de uma formação política para exercer com competência sua formação”.

Ao trazer à tona o compromisso e a responsabilidade para o fazer pedagógico, ocorre uma integração no movimento entre a ação silenciosa aclarada pela teoria, sendo possível uma concepção de homem enquanto gênero humano inconformar-se com a realidade atual do sistema vigente.

Assim o engajamento político, social, ético e humanitário para com o outro, na intencionalidade de transformação da realidade mediada pela teoria, trata-se de um movimento que, segundo Freire (2018), é uma ação humana que contribui para dar sentido nessa relação pedagógica junto ao educando.

Na perspectiva em que o conhecimento é vivo e dinâmico, confronta-se a rigidez da escola e da cultura docente do atual sistema, provocando e

desestabilizando a rigidez impregnada nessas atitudes; e a maleabilidade das coisas adentra e faz morada nesse ambiente ora antes petrificado.

O trabalho da professora e do professor requer uma formação sólida, pois envolve uma complexidade imensurável de saberes como anuncia Kowarzik (1983, p. 47) “o próprio educador precisa ser educado”, essa educação que o autor defende é no sentido de contrariar o mandamento do sistema, ou seja, se por meio da educação se faz o que a classe dominante determina, é por meio dela que também se pode contrastar o sistema. É na coletividade que esse movimento pode ser fortalecido e, ao ter a consciência de que são capaz dessa proeza, descobre-se o prazer da transformação da realidade, da autonomia, e com isso é possível fazer do espaço pedagógico, como afirma Gadotti (2010, p. 75), “um espaço político em luta entre várias tendências que vão de um extremo ao outro”.

E, contrapor essa dinâmica é uma responsabilidade que não se pode carregar só, mas trazer para a coletividade e dialogar sobre a invisibilidade do projeto de educação que está a serviço da manutenção do sistema, dialogando no âmago da questão, essencial para encontrar possíveis soluções.

Gadotti (2008, p. 63) dispõe que “Compete ao educador, reassumindo a sua função crítica na sociedade, tornar dominante o espaço livre, que é hoje um espaço minúsculo e vigiado”. Para efetivar a propositura do referido autor, a omissão e a negação do conteúdo e da pesquisa não podem ocupar o recinto privilegiado no ambiente escolar.

O compromisso atual é lutar por um espaço em que a prática pedagógica seja profícua no cotidiano, com exame de consciência, como pressuposto essencial para que futuras gerações se rebelem contra a servidão do sistema, que sejam capazes de criar estratégias para não serem exploradas e superarem essa contradição. Porém, para ter sentido, a prática pedagógica carece estar permeada de sentidos histórico, culturais, sociais e ideológicos, para que ocorra a emancipação dos sujeitos. É dever de quem trabalha, na escola pública, cumprir sua função social e sobremaneira demarcar o espaço que ora é pequeno e observado. Para alcançar uma educação transformadora, é pertinente o diálogo com a coletividade, tendo em vista que:

a compreensão do processo pedagógico desenvolvido na escola requer um permanente olhar crítico para a prática, a fim de que possa descobrir o sentido da ação educativa. Dessa forma, significa entender que, para

estabelecer relação do projeto pedagógico com a prática educativa dos professores, é fundamental a observação enquanto processo relevante de busca de informação e instrumentos teóricos para fazer a análise. (CARVALHO, 2005, p. 29).

É notório que, refletir sobre a prática docente e sua relação como o projeto educativo da escola, constitui uma questão complexa, pois é decisivo ir além do discurso. É imperativo que essa dialética seja incorporada à dinâmica da prática pedagógica como possibilidade de um ensino que resulte numa aprendizagem significativa.

Para tanto, a formação inicial da professora e do professor não é suficiente para resolver essas teias complexas, pois eles foram partícipes de uma escola centralizadora, bancária e autoritária. A contradição os acompanha, pois eles nasceram e se tornaram adultos em um sistema capitalista que impera a exploração que, de modo geral, conduz o sistema educativo para o exercício de uma formação fragmentada e descontextualizada da realidade sociopolítica. Para desvelar essa condição, Freire (2016) enfatiza que a professora e o professor, ao reconhecerem a prática educativa como prática política, rejeitam e não permitem deixarem-se cativar pelo discurso opressor. Defende-se que é inerente ao processo educativo uma prática docente política, cujo objetivo é tanto possibilitar o ensino dos conteúdos às pessoas, quanto despertar a consciência sobre.

Ademais, a materialidade desse posicionamento pedagógico só é possível devido à possibilidade do contato com outros seres humanos, e as práticas pedagógicas que, no caso específico da escola, é um ambiente propício para efetivar coletivamente essa ação. E, como acentua Marx (1996), a prática é mediada pelo trabalho como condição do próprio sujeito imbricado de vontades que é parte de si e para firmar-se deriva da necessidade de relações com o outro, mesmo com ideologias contraditórias nesse espaço.

Essa relação humano-social será constituída a partir do diálogo, da curiosidade e da capacidade crítica de conviver no espaço pedagógico da escola; uma convivência de respeito consigo e com o outro, com a predominância da aceitação mútua com a afirmação da subjetividade das partes envolvidas. Nesse aspecto, é imprescindível ter a consciência e a lucidez que não cabe as práticas de um fazer pedagógico que subordine o ato educativo a certas intenções ideológicas. Suchodolski (2002) utiliza das palavras de Russel para definir essas ideologias que

são: servir ao Estado, a Religião e a Pátria com o propósito de perpetuar uma Pedagogia da adaptação que se transforma em conformismo.

Diante essa realidade perversa, a prática deve estar voltada para expandir sentimento de liberdade, emancipação, tolerância, esperança, coragem, amorosidade, solidariedade e tantas outras ações que possam contribuir com o desaparecimento do fanatismo, do dogma, da intolerância entre as mulheres e os homens, pois, como apresenta Suchodolski (2002, p. 73), esta “é a contradição entre o desenvolvimento a adaptação”.

Na perspectiva da educação cidadã e da Pedagogia crítica, a prática pedagógica da professora e do professor necessita estar comprometida tanto com a educação para a justiça social, como para o bem comum. Mészáros (2008, p. 53) defende a ideia de que “a aprendizagem é a nossa própria vida”. Até porque a desumanização está presente na vida e, por isso, para realizar as pretensões emancipatórias que a educação formal aspira, é imprescindível que se articule uma direção política pedagógica como alternativa hegemônica mediante à ordem capitalista existente.

Pensa-se ser dever da professora e do professor buscar uma Pedagogia em que a luta de classe esteja presente, que avance as ruas, as fábricas, o ambiente público e se transponha para o mundo. Assim há uma possibilidade de romper com a lógica do capital no sistema educacional e na sociedade como um todo. Ademais, a vida é permeada de aprendizagens constantes e, o consenso e a ordem social são inadmissíveis numa prática pedagógica para a emancipação. Portanto, se, de alguma forma, acontece aprendizado, então, que seja para a realização e a transformação da realidade humana.

Para Gandin (1991, p. 14), “a mudança que vale o empenho é aquela que se realiza para salvar o que importa” e, nesse caso específico, o que importa é a mudança para uma prática pedagógica que abranja uma ruptura com a decisão de ser ético e político diante da necessidade de conhecer cada vez mais sobre como desenvolver e colocar em prática o fazer pedagógico que anuncia a transformação para emancipação, mas também as razões e as finalidades pelas quais se quer e deve transformá-la.

Isso advém da reflexão autônoma, pois é a única arma que se tem para desvelar a invisibilidade, na qual persiste o sistema; e a escola não está isenta dessa trajetória, uma vez que as práticas pedagógicas dos docentes devem ser para

transformar a realidade e não as adaptar para a realidade vigente. A mudança na prática é a humanização da educação a serviço do amor ao mundo.

Essa consciência da/na prática remete a Freire (2016), quando traz em sua obra que a mediação composta pela amorosidade pedagógica, responsabilidade, criticidade, e o diálogo permanente são atitudes que desvelam a realidade e a abstração entre outras situações a serviço do bem coletivo. Mészáros (2008) sustenta, em sua obra, *A educação para além do capital*, que educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida.

É notório que se adquire saberes também no cotidiano da vida, porém a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento sistematizado em que reflete a demonstração do saber pedagógico, o qual deve estar, para a professora e o professor, organizado conscientemente por uma teoria. Azzi (2019) explica que a estrutura do processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se como práxis, gerando, junto com o objeto-sujeito de todo o processo, um saber próprio ao aluno e também aos professores. Nessa perspectiva, acontece a relação dialética proposta por Freire (2015, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Esse contexto de compreensão do próprio trabalho requer do profissional um conhecimento que vá além do que está posto. Esse conhecimento deve possibilitar uma leitura da realidade presente e também da prática que exerce. Desse modo, para o sujeito, consciente desses fatos implícitos no cotidiano, é imperativo que exerça em seu fazer pedagógico um currículo que atenda às necessidades do ambiente escolar que desvele essa dinâmica. E, como a prática educativa acompanha os homens na construção histórica, investir na concretude da práxis viabiliza ações que vão ao encontro da educação do opressor.

Para contrapor esses mecanismos, os docentes precisam ter a consciência de que as práticas pedagógicas devem estar alinhadas com ações que permitam a aluna e o aluno a pensar, a agir e, conseqüentemente, a construir uma alternativa de enfrentamento perante a atual realidade política hegemônica. Carvalho (2005, p. 6) esclarece que “o professor tem a função nuclear de ajudar o educando a tomar consciência das necessidades postas pela realidade social, acima de tudo colaborar no discernimento [...] em questão”. Estes não conseguem, por meio de uma prática reacionária, modificar o espaço da sala de aula, porém se ousarem e utilizarem práticas pedagógicas como o espaço de diálogo com o educando, consigo mesmo e

com a teoria, que oriente seu fazer para ação/reflexão, resultará na emancipação e na inclusão do processo.

É importante ressaltar que a prática Pedagogia em sala de aula é carregada de intencionalidade, ora assumida, ora ocultada e, sob esse aspecto, a professora e o professor da escola pública têm a necessidade de dialogar com as alunas e os alunos sobre esses fatos importantes, pois estão presentes no currículo e na prática pedagógica, que é historicamente construída.

Em se tratando de práticas pedagógicas, Franco (2012) enfatiza que são práticas sociais organizadas para que deem conta das expectativas educacionais de um grupo social, e estas devem ser abarcadas na totalidade. Para tanto, compreende-se que, no sentido histórico, cultural, econômico e social, esse movimento deve acontecer para que sua função produza efeito dentro e fora do espaço escolar. Concorda-se com Carvalho (2015), quando afirma que:

No tempo presente, a prática educativa deve ser fundamentada não pela certeza positivista, mas pela dúvida como princípio educativo, articulada à experiência humana e na história cotidiana que entrelaça a vida dos agentes que atuam no espaço escolar. (CARVALHO, 2005, p. 63).

No entanto, a complexidade acompanha o trabalho docente, pois, além de necessitar dos conhecimentos discutidos, é mister que se busque na didática elementos que contribuam com o trabalho no espaço da sala de aula. Segundo Libâneo (2006, p. 26) “a didática é teoria geral do ensino”. Esta é um elemento basilar para o desenvolvimento do fazer docente, em que esta articula e organiza o conteúdo da pedagogia e de outras disciplinas.

Em contrapartida, a formação permanente é uma das formas de contribuir com o projeto de escola que se quer. Esse fato não acontece individualmente, mas coletivamente por meio da comunicação. Essa comunicação é uma forma de tornar comum a todas e a todos, o conhecimento historicamente construído. Nesse caso, planejá-lo, para que os sujeitos tenham acesso e quiçá os envolvidos no processo comunguem com a ideia de uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

O desafio em mobilizar cotidianamente esse trabalho, no espaço da formação, é imenso, porém necessário, pois as lacunas deixadas na formação inicial precisam ser ressignificadas com o intuito de promover uma relação pedagógica com rigor teórico-metodológico na perspectiva crítica, humana e emancipatória.

Gadotti (2010) adverte que esse espaço não é inteiramente dominado por um só tipo de ideologia. Ao mesmo tempo em que é dominada por uma prática pedagógica autoritária e opressiva, também é ocupada por sujeitos que defendem a prática pedagógica humana e libertadora na educação, sendo esta um ato político para emancipação.

Diante dessas contradições, é que o fazer pedagógico pode ser alcançado pelo esforço comum à liberdade, distanciando-se dos mecanismos de opressão. E no caso de professoras e professores, que exercem a docência pela visão fragmentada e isolada das práticas pedagógicas, acontece a negação do trabalho, pois essa atividade focada numa abordagem crítica e contextualizada exige direção e partilha.

Não é tarefa simples pensar e colocar em prática a democratização da escola, a qual perpassa também a formação de professoras e professores. Requer, entre muitos outros atributos, a aceitação de construção de si e do outro. É um posicionamento rigoroso, pois é para toda a vida profissional. É pensar o fazer docente além das paredes da escola; ademais este deve servir para a vida cotidiana no sentido de adquirir conhecimento e cidadania, pois isso se constrói articulado com a realidade.

Assim, a luz desses pressupostos Severino (2002, p. 145) afirma que “a formação do profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação.”

Nesse sentido, a prática pedagógica carece de sustentabilidade teórica, pois é permeada de saberes humanos construídos historicamente, os quais trazem a reflexão, sendo esta de grande valia nesta dissertação. Portanto, cabe à formação docente dialogar sobre a intencionalidade da prática educativa na perspectiva da provocação de uma docência investigativa, problematizadora e dinâmica como prática social.

Pimenta (2012, p. 19) considera que “É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”. Ademais, a leitura contribui para a interpretação do ser, do fazer e também da forma como é colocada para ser compreendida em várias dimensões. Remete-se a Freire (1995, p. 46), quando este relata que “não é possível pensar a linguagem sem pensar no mundo social e concreto em que nos construímos, não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia”.

Assim, é compromisso do fazer docente desvelar, interpretar e compreender o currículo oculto, as ideologias autoritárias e até mesmo as políticas públicas, que não atendem a realidade, desmitificando o sistema a fim de que seja possível construir uma escola mais democrática numa sociedade partejada pela luta de uma sociedade menos injusta.

Por outro lado, será benéfico questionar se a escola na qual se exerce a profissão, no espaço coletivo com os educando, utiliza-se desse ambiente para o bem comum? O discurso sobre a igualdade permeia o ambiente escolar atendendo às necessidades de todas e todos? Há momentos democráticos na construção de saberes? De cidadania? Há quantidade e qualidade nesse processo escolar ou acontece também à negação? É significativo o trabalho?

Diante dessas indagações que se dão no cotidiano da escola e do trabalho docente, é importante que este tenha significado tanto para professoras e professores, quanto para o aluno. Freire (2018) defende que a aprendizagem perpassa o ato de apreender. Ainda nessa perspectiva, Freire (2018, p. 71) especifica que “a apreensão possibilita a aprendizagem do apreendido. [...] implica apoderar; o sujeito que aprende se apodera da compreensão do objeto que está sendo aprendido”.

Dessa forma, é importante a compreensão de que a prática docente mobiliza vários saberes para chegar ao objetivo que é aprendizagem com qualidade. Nesse caso, os professores ao utilizarem os conhecimentos para que isso ocorra, estão lançando mão de saberes que se podem nomear como saberes pedagógicos.

Severino (2002), em sua obra, *Educação, sujeito e história*, destaca a importância da formação de professoras e professores para garantir conhecimento sobre os fundamentos das relações sociais, pressupostos etimológicos, antropológicos e axiológicos, os quais implicam na construção da sociedade. Ainda adverte que tão importante quanto o currículo, é a qualidade do ensino e da aprendizagem, as quais envolvem a competência, a criatividade e a criticidade.

O fazer diário da profissão docente e a militância na vida ensinam a enxergar o mundo pelos olhos dos silenciados, em que me incluo e por isso concorda-se com Hooks (2013, p. 20) que “minhas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as Pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, cada uma das quais ilumina as outras”. E nesse posicionamento, segue-se defendendo que o espaço escolar e a sala de aula são lugares de resistência pelos que a ocupam por interesses coletivos

e não pessoais, fazendo desses além de oposição à ideologização, um ambiente de aprendizado.

Nessa perspectiva, pensar na questão da formação e da prática pedagógica de professor significa compreender o sentido e o significado da Pedagogia: teoria e práxis educativa como substrato importante para o exercício da docência. Assim o conhecimento, imbuído de uma ideologia para uma práxis revolucionária, é um projeto de perseverança em comum por um novo entrelaçamento na vida humana, no qual há possibilidade de renovar os docentes para ação coletiva.

A profissionalização do professor requer formação teórica e metodológica, além de saber Pedagogia, pois são profissionais, cujo trabalho é o conhecimento. Nesse caso, é imprescindível apropriar-se desse objeto uma vez que é a partir dele que se constrói a prática docente. É evidente que a população está com maior acesso à educação. Entretanto, juntamente a esse fator, surge a complexidade social, econômica, cultural entre outros fatores acompanham os sujeitos. Imbernóm (2016) esclarece que o professorado não estava preparado para esse fenômeno no âmbito profissional e nem organizacional.

Diante essa realidade, Imbernóm (2016, p. 121) pontua que “é necessário adquirir teoria para não cair em práticas reprodutoras. A teoria ajuda a desenvolver capacidades reflexivas, uma das habilidades imprescindíveis na profissão docente”. Essa compreensão ajuda na tomada de consciência de que ensinar e aprender não são um labor fácil, além de que o ensino é cercado de muita diversidade e individualidade ao mesmo tempo, pois, no espaço da sala de aula, são vários sujeitos, cada um com sua individualidade, a qual o docente terá que lidar na coletividade com todas essas e ainda se possível atender as especificidades, pois cada sujeito é único.

Tardif (2013) chama atenção que os saberes, por parte das professoras e professores, englobam um sentido amplo, pois envolvem conhecimentos sobre: competências, habilidades e as atitudes dos mesmos. Isso espelha o que eles próprios relatam a respeito dos seus conhecimentos, trazendo à tona seu desempenho, manifestando – os que ora são: saberes docentes, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Nessa perspectiva, o referido autor define saberes docentes como “um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

(TARDIF, 2013, p. 36) A relação dos docentes com os saberes não é pontual e nem se limita a passar conhecimentos. Isso envolve ser gente, tornar-se mais humano, trabalhar a empatia, além de dominar os conteúdos.

Quanto aos saberes disciplinares são os que:

Correspondem aos diversos campo do conhecimento, aos saberes de que dispões a nossa sociedade, integrados a universidades, sob a forma de disciplina, no inteiro da faculdade e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamento universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2013, p. 38).

De modo geral, os docentes, enquanto estudantes, também incorporam saberes que são definidos e escolhidos pelas instituições universitárias. Tais saberes são inerentes à prática docente por meio da formação inicial dos professores pelas disciplinas que as universidades oferecem. Os saberes disciplinares são frutos da tradição dos grupos sociais que produzem esses saberes (TARDIF, 2013).

Os saberes curriculares provêm do percurso da carreira, na qual os docentes devem apropriar-se de conhecimentos que são chamados de curriculares. Estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos em que a escola apresenta os saberes sociais por ela escolhidos e apontados como modelo para se chegar à cultura erudita (TARDIF, 2013). Além disso, professoras e professores devem tomar conhecimento e também colocar em ação. Estes são colocados em prática na organização escolar, por meios de conteúdo, objetivos, método entre outros.

Por último, discute-se sobre os saberes experienciais que são denominados por Tardif (2013) como aquilo que os professores durante o labor, a função e a prática da profissão docente desenvolvem, ou seja, os saberes específicos com base no cotidiano e no conhecimento do ambiente em que trabalham. Esses saberes veem da experiência e são agrupados de forma individual e coletiva. São inerentes ao saber-fazer e ao saber-ser dos professores.

Assim, pensa-se que os educadores progressistas são sujeitos ativos e suas práticas, no espaço da sala de aula, não são meros empregos do conhecimento proveniente das teorias, mas também compõem um espaço produtor de conhecimento das teorias que ora são estudadas e ora praticadas que o docente

emprega no seu quefazer diário. Para Freire (2013), em se tratando da formação política e pedagógica do educador, compreende-se que:

Os educadores progressistas precisam convencer-se de que não são puros ensinantes – isso não existe – puros especialistas da docência. Nós somos militantes políticos porque somos professores e professoras. Nossa tarefa não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais. (FREIRE, 2013, p.141).

Diante disso, o trabalho docente na perspectiva freireana vai além dos muros da escola, são aprendizagens para a vida e com a vida. Pois a educação é um ato vivo que permeia a existência humana, na qual, na preparação para o trabalho, devem estar presentes a sociabilidade e a amorosidade com intuito de formar uma sociedade mais humanizada e com uma cultura como transcendência e respeito ao outro.

5 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAL EM MATO GROSSO

“Tão grande como tudo o que é humano é a educação”.

(Carlos Rodrigues Brandão)

O objetivo dessa seção é dialogar sobre a formação de professores no contexto geral da profissão docente, discorrendo sobre a relevância desse tema, uma vez que a política de formação atua como meios para melhorar o desenvolvimento profissional. Porém, é fundamental ficar atento se a política de formação proporcionada pelo estado e dinamizada na escola por intermédio do CEFAPRO atua como mecanismo de controle sobre o professorado ou de fato exerce a função de melhorar a compreensão da organização do trabalho pedagógico, visando à docência de melhor qualidade. Sabe-se que essa profissão atribui um compromisso perante a sociedade e, para além deste, encontram-se dificuldades em exercê-la no contexto da escola pública, de modo peculiar, no Estado de Mato Grosso.

Nesse contexto, elegeu-se para aprofundamento teórico sobre a temática da política de formação de professores, Imbernóm e Freire. Eles são autores que dialogam sobre a problemática da formação de professores, alicerçados na reflexão de que a formação docente deve ser pautada na realidade humana/histórica/social. Esses autores atribuem a essa profissão um fazer político-social, além de que, para exercer a profissão docente, carece ter o domínio dos conteúdos e a cultura de professora/or pesquisador para que de fato aconteça uma relação pedagógica.

A complexidade acompanha essa profissão e, como sujeitos imbricados nesse processo, vive-se em constante contradição, a escola não está excluída dessa dialética, a qual envolve: o silêncio, o falar, a escuta, o posicionamento, a aceitação, a consciência de classe, a subserviência, a recusa do sistema, a motivação entre outros. Gadotti (1995, p. 148) expressa que “Isso é papel do educador”, por isso pensar no educando como sujeito de sua história advém antes pensar na professora e professor sujeitos de sua prática. Diante do contexto educativo, Freire (2018, p. 41) ensina que “não há então uma situação sem um sujeito que ensina, sem um sujeito que aprenda, sem um espaço-tempo em que essas relações se dão”. E dialogar com a formação de professores, na perspectiva

da Pedagogia crítica fundamentada no pensamento educativo e pedagógico freireano, requer o entendimento de que a educação provém da cultura de determinada sociedade, na qual ela está inserida.

Contudo, no momento atual, a sociedade vive em função do modelo econômico do capitalismo. Nesse modo de vida, há uma tendência ao individualismo e intolerância. Entretanto a formação docente deve também “servir para destruir práticas trabalhistas baseadas no sexismo, na xenofobia, na intolerância, no autoritarismo e no individualismo” como explica Imbernóm (2016, p. 124). Para tanto, essas práticas são falíveis para o projeto de educação e de sociedade, que se defendo neste trabalho.

Nesse caso, a coletividade é essencial ao processo de emancipação cultural e intelectual com o compromisso de despertar a consciência de uma realidade posta, que anuncia outra realidade diferente de outrora. Nesse sentido, Imbernóm (2016, p. 127) explica que “não há melhor grupo que aquele que reflete sobre si mesmo para melhorar. E o professorado é o protagonista da mudança. As reformas e as leis ajudam (ou não), mas se deseja mudar a educação, o que deve mudar sempre é o docente”. Nesse aspecto, justifica-se a política e a prática de formação permanente centrada na escola, como espaço e instrumento de estudo para mediação do trabalho docente da sala de aula.

Busca-se também o pensamento de Freire (2015) para o diálogo, o qual esclarece que a educação acontece somente nas relações humanas, como um ato de intervenção no mundo, de olhares múltiplos e humanizados. Nesse contexto, faz-se necessário, senão urgente, que a formação de professores traga em seu bojo a intencionalidade de intervir no processo educacional que está permeado de influências da sociedade capitalista. E, para contrapor essa influência, é imperativo que a profissão docente cultive a cultura de professoras e professores pesquisadores, com o intuito de experimentar práticas que emergem situações com possibilidades de compreensão e reflexão do currículo aplicado. Assim, de acordo com o conhecimento que o docente possui, haverá condições melhores de reaver a prática, refletir sobre e avaliar qual metodologia mais adequada.

Contreras (2002, p. 119) afirma que “a ideia do professor como pesquisador está ligada, portanto, a necessidades dos professores de pesquisar e experimentar sobre sua prática enquanto expressão de determinados ideais educativos”. A sala de aula é um terreno fértil para dinamizar esse método. Nesse contexto, o momento

fundamental, na formação permanente de professores, é o da reflexão crítica sobre a prática, como pontua Freire (2015).

O projeto educativo para a formação docente por si só não agrega todas as obrigações com a profissão, porém se tem a consciência de que a docência não transforma somente pelo discurso e estudo de teorias, mas por meio da prática sobre a realidade. Defender a ideia de que a formação é capaz de resolver todos os problemas na educação escolar é uma incongruência, porém ela é irredutivelmente um meio de transformar a prática e a maneira de pensar. De modo que esse fato acontece a partir da elevação de consciência de homens e mulheres comprometidos em compreender o projeto político de formação apresentado ao professorado. Nesse mesmo movimento, envolver-se em um engajamento político que promova uma intervenção na realidade social injusta é uma forma de ocupar as brechas e não produzir na integridade as ideologias do sistema.

Para o universo da formação, é pertinente que o aprendizado não fique somente no campo das ideias, mas que ocorra uma transposição do conhecimento para a ação, como acentua Imbernóm (2016, p. 177), que contribua também para “desenvolver uma maior formação ética do professorado e uma consciência cívico-educativa de sua profissão”. Pois é primordial que os docentes despertem a consciência que são eles que devem planejar e executar a formação continuada centrada na escola, uma vez que eles conhecem a realidade desse espaço.

Por isso, o sentimento de pertença e de envolvimento aliado ao comprometimento é a centralidade do processo para os que buscam uma educação pública em que a equidade, a qualidade, a amorosidade e emancipação estejam presentes. Nesse sentido, Severino (2002, p.145) fundamenta que “A formação do profissional só pode ser planejada e executada com base numa clara concepção do que se espera da educação”.

No entanto, a classe dominante, hoje representada pelo Estado, possui saberes acumulados historicamente e tem a consciência de que “quanto maior a cultura dos professores e melhor seu ambiente de trabalho, menos vulneráveis serão ao que vem de fora, e isso não interessa a muitos governos” (IMBERNÓM, 2016, p. 175). Por isso, manter professoras e professores reprimidos, empobrecidos, menos críticos em relação às decisões políticas, econômicas e sociais torna-os por vezes enfraquecidos diante do sistema.

Essa vulnerabilidade entre os docentes é uma estratégia efetiva para que transmitam, segundo Imbernóm (2016), os valores que o poder instituído deseja. Nesse processo de compreensão, para enfrentar essa relação perversa de mando, desmando e submissão por parte do capital, é urgente existir um diálogo permanente no espaço escolar. Assim, professoras e professores devem ter a clareza de que base teórica defendem, a serviço de quem está à educação, bem como realizarem a formação continuada centrada na escola, se é para emancipação de professoras e professores, enquanto sujeitos do processo ou para manutenção das estruturas conservadoras e ideológicas vigente.

Imbernóm (2016) destaca também que, no imaginário coletivo da sociedade, permeia a ideia de que o professorado exerce um labor fácil, porém o referido autor expressa a complexidade e a responsabilidade do exercício da profissão docente. O referido autor relata que o ato de “ser professor sempre foi uma tarefa trabalhosa e difícil. De fato, a dificuldade está em ser um bom professor ou uma boa professora e em ensinar bem” (IMBERNÓM, 2016, p. 33). Isso constitui um dilema que desafia a formação e a prática pedagógica do professor/a no contexto da escola.

Esse fato converge com Freire (2018, p. 105), uma vez que “só de onde eu estou eu vou mais além”, pois a profissão docente tem o dever de ser da inquietação social, da compreensão ideológica, na qual está posta. Para isso, deve-se exercer a escuta, como acentua Gadotti (1998). Isso exige dos educadores estar atento aos anseios de povo, bem como suas necessidades, para que na coletividade se articule um diálogo crítico sobre que sociedade se quer ajudar a formar. Por isso, Gadotti (2003, p. 34) expõe que “o ato educativo é essencialmente político”. Nessas circunstâncias, a ação que o educador adquire em repensar seu quefazer, a educação em si e sua prática, implicam, sem dúvida, também o envolvimento em um processo que leva o sujeito a estar repensando a sociedade. Assim, a formação política, aliada à consciência de classe trabalhadora junto às professoras e professores, é fundamental para contrapor a ideologia do capital que sutilmente permeia o espaço da formação.

Imbernóm (2009, p. 43) afirma que “não podemos, porém, evitar pensar que a formação permanente do professorado não pode se separar das políticas que incidem nos docentes”. Para tanto, o referido autor acrescenta que a formação para ser viva e dinâmica precisa dialogar sobre a carreira profissional, as práticas coletivas e alternativas, utilizar de tecnologias aliadas a uma vertente

psicopedagógica, reforçar o estudo de teorias, dialogar sobre a cultura colaborativa entre o professorado, desenvolver a autonomia e que, seja nesse contexto, um aprendizado de dentro para fora.

Todavia não é um processo fácil e rápido, isso requer comprometimento e investimento de ambas as partes: sujeitos da escola e da política pública de estado. De maneira que a formação pode ajudar professoras e professores a instituírem uma junção entre o conhecimento intelectual, a empatia, a autoestima e os vínculos afetivos uns com os outros. É importante salientar ainda que Imbernóm (2009, p. 42) relata que “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudanças do contexto, da organização, da gestão e de relações de poder entre os professores”.

Para isso, ressalta-se a importância de que a aprendizagem, na formação docente centrada na escola, seja significativa, carregada de assimilação e constituição de conhecimento crítico, permeada pelo diálogo, em que oportunize o docente a se apropriar da realidade vigente, questionar e compreender seu papel na sociedade para intervir no mundo. Esse processo é uma construção coletiva, é um ato político e uma postura de professoras e professores imbuídos na construção de um projeto educacional progressista. Compreende-se conforme Carvalho (2005) que:

o compromisso do professor é de solidariedade de classe e de humanização do próprio homem, mas isso só acontece no engajamento com a realidade e passa em primeira instância, por si mesmo, pelos seus interesses e, posteriormente, pelos interesses do grupo e da classe a que pertence, visando criar áreas de igualdades enquanto necessário para participação. (CARVALHO, 2005, p. 86).

É imprescindível também que a professora e o professor tenham a consciência de que construir a identidade profissional é fator relevante para estabelecer um projeto educacional que envolva seu posicionamento político, intelectual, investigativo, entre outros elementos que fortaleçam a profissão docente. É na tomada de consciência, no agir e no refletir, dentro das possibilidades e dos limites presentes, que a ação educativa para emancipação acontece.

Desde o início da formação, como pontua Ghedin e Almeida (2008), o pensamento crítico sobre a realidade docente deve acompanhar a professora e o professor, para serem instigados a refletir o quanto necessário e importante é incluir,

em seu fazer diário, teorias que contribuam com suas práticas. Dessa forma, além de articular a teoria com a prática, surge a oportunidade de reconhecerem-se como professores pesquisadores e, aos poucos, deixa-se de lado a reprodução do conhecimento e das ideologias que permeiam o currículo escolar.

Nesse sentido, Severino (2002, p. 149) esclarece que “o educador ainda precisa amadurecer uma consciência de que pertence à humanidade e de que a existência só tem sentido pleno se ultrapassar os limites da individualidade e do grupo social particular”. Uma vez que a educação ocupa um lugar essencial na organização humana, Contreras (2002) esclarece que as políticas de formação devem enfatizar e fomentar uma sólida formação, o que inclui profissionais preparados para trabalhar com a ciência, tecnologia, Pedagogia, cultura e o fazer humano. No entanto, se está no obscurantismo em relação a essa prática na formação.

Contreras (2002, p. 18) destaca ainda que “as políticas de governo estão na contramão, colocando para os professores a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas”. Isso dificulta o processo do conhecimento em si, corroborando com a negação da democratização do ensino, que, por vezes, acontece de maneira empobrecida. Porém vale ressaltar os resultados que, quando questionados acerca da responsabilização da sociedade, esses profissionais também se enxergam fruto de uma formação que historicamente acarreta desprestígio social e não atende às exigências da profissão.

Por outro lado, é imprescindível reafirmar diuturnamente o compromisso com a educação pública que requer a qualidade de aprendizagens das alunas e alunos para uma escola mais justa, sensível e humana. Com essa finalidade, a reflexão sobre o trabalho docente deve ser diária, para que a resignificação aconteça efetivamente. Assim a consciência crítica docente requer uma formação política que promove possibilidades de professoras e professores compreenderem qual educação querem para alunas e alunos, uma vez que o olhar docente se volta para uma nova forma de pensar e ver o mundo. Esse fato pode contribuir com as práticas, imbricadas no fazer cotidiano, e são acrescidas possibilidades de mudanças com os novos aprendizados. Essa dialética é fundamental quando se coloca como sujeito na vida pessoal e profissional. A mudança na prática pedagógica é uma consequência.

5.1 Política de formação de professores no Estado de Mato Grosso (2015 a 2018)

“O professor precisa ser ‘professor-cidadão’ e um ‘ser humano rebelde’”.

(Florestan Fernandes)

Para discutir sobre a questão das práticas pedagógicas e saberes docentes de professoras/os, que atuam no Ensino Fundamental II, é essencial contextualizar a política de formação que orienta a organização do trabalho pedagógico na escola da rede pública. É necessário trazer na reflexão o recorte do processo da política de formação de professores no Estado de Mato Grosso no período de 2015 a 2018.⁴

Nesse percurso de tempo, a formação continuada estava sob responsabilidade da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). O projeto Sala de Educador está inserido nessa política. De forma que a cada início do ano letivo, essas secretarias apresentam às escolas, da rede estadual de ensino, as diretrizes que nortearão as ações e a execução do projeto por meio do documento chamado Orientativo.

Vale ressaltar que um dos objetivos propostos pela Política de Formação Continuada é fortalecer as ações de formação no estado de Mato Grosso – Projeto Sala de Educador. Para isso, algumas ações são necessárias nas diversas instâncias executoras – SEDUC, CEFAPRO, Assessoria e Escolas, atores envolvidos no processo. Em 2015, o projeto teve como nome “sala de educador”, sendo o documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, orienta à escola e ao CEFAPRO que:

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, 2010, p. 23-24).

⁴ Governo do Estado de Mato Grosso José Pedro Gonçalves Taques.

Diante disso, a Secretaria, por meio do presente documento, entende que nos encontros formativos, há condições propícias de desenvolver estudos que despertem um olhar criterioso sobre as avaliações internas e externas. Essas avaliações demonstram a proficiência dos alunos e, ao analisá-las, os professores devem tomar ciência desses dados considerados baixos, segundo o esperado nas avaliações externas, para utilizá-la como diagnóstico. Para tanto, a análise dos dados das avaliações tem o objetivo de rever, retomar e planejar as ações educativas para atender o direito de aprendizagem do educando que é presumido nos Art. 205 e 208 da Constituição (1998), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) em seus Art. 2 e 4 e no Plano Nacional de Educação, (decênio 2011/2020), na meta 7 e em suas estratégias.

O documento adverte que as avaliações externas mensuram de forma genérica os resultados, porém contribuem para que o professor tenha consciência de como está a educação em nível nacional. Para que os profissionais da educação tenham um olhar próximo da realidade em que atuam, aconselha-se fazer uma reflexão das avaliações internas, realizadas pela escola, segundo proposta curricular da escola e metas apresentadas no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Para isso, a construção do projeto deve ser realizada na coletividade com a incumbência de observar os dados da avaliação das ações de formação realizadas no ano anterior por área de conhecimento ou etapa/modalidade/especificidade. Além disso, orienta-se que a escola mantenha um diálogo permanente com os docentes, a fim de que possam compreender a essência e a importância da formação continuada e centrada na escola. Assim propõem-se as seguintes questões:

sempre que for oportuno e necessário, deve ser dialogado com o grupo sobre o objetivo do Projeto de Formação; a concepção deste sobre a política de formação continuada no Estado; se os grupos de estudo ocorrem de forma produtiva; utilizam-se das Orientações Curriculares (OCs) no planejamento da formação; colocam em prática a transposição pensadas a partir do Planejamento do Projeto Sala de Educador; a metodologia do Projeto Sala de Educador é realizada com base no processo de diagnóstico-intervenção-avaliação; a avaliação do Projeto Sala de Educador é feita periodicamente; os professores conseguem apreender as dificuldades de execução do projeto; Utilizam-se os dados da avaliação para melhorar a formação, como o planejamento a execução do projeto contribui para a definição de estratégias de superação dos desafios de aprendizagem apresentadas pelos alunos; o projeto de formação, via sala de educador, está inserido no projeto político-pedagógico da escola. (MATO GROSSO, 2015, p. 5).

Por fim, ressalta-se que os envolvidos, na educação pública de Mato Grosso, têm o compromisso de melhorar a prática docente para garantir o direito do aluno de aprender, responsabilidade de todos. Cada um com sua competência, Assessorias, Cefapros, gestores Escolares e Secretaria de Estado de Educação articulados e imbuídos no compromisso em assumir sua responsabilidade pela melhoria e qualidade da educação em nosso Estado.

5.2 Organização da escola em Mato Grosso por ciclos de formação humana

Pensar a prática pedagógica e saber docente no Ensino Fundamental da escola é preciso antes entender como se organiza a escola pública em Mato Grosso. Esta é organizada em Ciclos de Formação humana e focaliza a necessidade e o anseio de compreender como a escola deve incorporar e dinamizar o processo de inclusão dos discentes no ensino, na aprendizagem e na permanência desses na escola com essa nova proposta pedagógica.

Por entender que a educação escolar, acima de tudo, é um direito social inquestionável e inviolável, é dever do Estado e da família, como assegura o artigo 5º da Constituição Federal de 1988 (CF/88), promover e incentivar o pleno desenvolvimento da pessoa. Nesse sentido, Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC, com o intuito de atender a esse artigo da melhor maneira, resolve, a partir de 1996, implantar em nível experimental o Projeto Terra em 22 escolas públicas urbanas e rurais, em que o Ensino Fundamental era estruturado em Ciclos de Formação.

Mato Grosso (2000, p. 16) afirma que “os resultados dessa proposta foram promissores, evidenciando a diminuição da retenção e da evasão escolar nas regiões onde foi implantado”. Considerando o resultado positivo dessa experiência, a SEDUC, em 1998, iniciou uma reestruturação do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino e implantou o Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA).

Essa estratégia político-pedagógica tinha o caráter democrático, pois as estratégias propostas apontavam possibilidades de garantir o direito à alfabetização, enfrentar o fracasso escolar e eliminar a reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental. E como política de inclusão social, Mato Grosso (2000) afirma que a

Secretaria de Estado de educação, a partir de 1999, propôs a implantação de Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental.

Assim na visão da SEDUC, a ampliação do sistema de Ciclos acontece com o intuito de garantir o direito constitucional do educando de frequentar a escola com continuidade e terminalidade dos estudos. Na reorganização do sistema de ensino, a SEDUC começou a orientar as escolas públicas na implantação dos Ciclos de Formação e extinguir o sistema seriado.

Nesse contexto, é imperativo compreender como se dá a disposição do trabalho realizado na escola organizada em ciclos de formação humana. Porém esse movimento requer dos professores uma atitude de pesquisadores em defesa da escola a serviço do educando, com uma prática coerente que permita a eles o acesso, a permanência e a qualidade nos serviços prestados no ambiente escolar.

A complexidade desse tema demanda muitas discussões na organização escolar, pois a dinâmica, proposta pela escola em ciclo, necessita de um olhar humanizado, que abranja a organização do trabalho pedagógico, a articulação entre os pares no planejamento, o diálogo permanente com a comunidade escolar de como se dá a ação educativa com o intuito de superar as contradições e os conflitos emergindo para a emancipação do sujeito. Nesse contexto, Mato Grosso (2000) dispõe que:

A Escola Ciclada de Mato Grosso⁵, visando tornar a escola pública mais adequada a seus princípios, propõe o redimensionamento das condições em que se viabiliza o ensino escolar, enfocando a prática social⁶ como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico empreendido com a finalidade de criar condições de apropriação e elaboração do conhecimento. (MATO GROSSO, 2000, p. 83).

Nessa perspectiva, para pensar a escola em sua totalidade, faz-se necessário que o currículo atenda a dinamicidade da escola, que de sustentabilidade na flexibilidade do pensamento, da ação/reflexão e, sobretudo, a interesses de quem o currículo está posto na escola. Essas ações devem ser dialogadas e esclarecidas

⁵ Amplia para 9 (nove) anos o Ensino Fundamental, definindo o início da escolarização aos 6 (seis) anos (como é na maioria dos países), dando oportunidade de acesso a objetos, conhecimentos e rituais do repertório escolar, num período de maior tempo.

⁶ Prática social sendo entendida como toda experiência, caracterizada por todas as relações entre os homens na produção social de sua existência. Nessa prática produz – se tanto bens materiais – as riquezas – como os não – materiais – a ciência, o patrimônio cultural – da humanidade construídos pelos homens em suas ações coletivas.

com o intuito de construir uma compreensão histórico-cultural em que educando e docente são sujeitos do processo.

A escola, organizada a partir da política de ciclos, contraria a organização da escola seriada, e há um custo em relação a essa defesa, pois o rompimento com a antiga forma de organização da escola (escola seriada) abre precedente para denegrir o sistema da escola em Ciclo de Formação. Há dificuldade em operacionalizar essa nova forma de conceber a escola e, muitas vezes, fica-se no senso comum, subjugando a escola organizada por ciclo de formação humana como um fracasso. Porém, ao se fortalecer teoricamente e politicamente partir da lógica universal de que a educação e aprendizagem são direitos de todo cidadão, visualiza-se que a escola organizada em ciclo de formação humana é uma política pública em que é possível reivindicar o espaço da escola para a permanência do educando oriundo das classes populares.

Há muito que aprender sobre a escola organizada em ciclo de formação humana, pois ela ainda está em construção. Todavia cabe ressaltar que os alunos, que antes eram excluídos pela lógica da avaliação seriada no sistema da escola em ciclos, ganharam visibilidade e sua permanência na escola delata o que outrora era velado. Para tanto Freitas (2003) afirma:

nos ciclos esses alunos permanecem no interior da escola, exigindo tratamento pedagógico adequado. Eles são uma denúncia viva da lógica excludente, exigindo reparação. À volta para o sistema seriado é uma forma de calar a denúncia e precisa ser evitada. (FREITAS, 2003, p. 50).

Esse fato remete a Arroyo (2009) quando traz à tona que a escola é uma instituição que materializa formas de pensar e a cultura da escola em geral é de formação para a conformação, sendo esta instituída sutilmente no tempo e espaço do ambiente escolar. Para isso, é imperativo que os docentes se articulem em defesa da escola pública, não de modo vulnerável, mas sim cientes de que essa proposta é uma estratégia para o ensino e a aprendizagem na perspectiva da formação humana.

Nesse contexto, Lima (2002), em seus apontamentos, adverte que há um equívoco entre os docentes em pensar que o ciclo é apenas uma nova proposta pedagógica. Além disso, este tem como finalidade uma proposta de reestruturação da escola, a qual engloba de maneira imprescindível a gestão do tempo, do espaço,

da coletividade e a partilha do conhecimento. A autora defende a proposta pedagógica no sentido de que todos os discentes tenham tempo apropriado para a aprendizagem. Entretanto, a cultura do tempo é imprescindível para aprender e para ensinar, o tempo faz parte de nossa docência e que cada pessoa tem seu tempo para aprender, que todos os docentes e discentes têm direito ao conhecimento, o que pode ser feito para que todas todos tenham acesso, permanência e êxito na aprendizagem?

Para melhor desencadear uma compreensão sobre os orientativos que norteiam a formação continuada na escola da rede Estadual de Mato Grosso, é preciso fazer uma análise desses documentos a partir do ano de 2015 a 2018 para tecer um diálogo sobre como ocorreu a formação. Nesse aspecto, é imprescindível um estudo pormenorizado para que se possa ocorrer uma avaliação sobre pontos positivos e negativos do presente documento.

Além disso, há intencionalidade no presente documento, porém é imprescindível que o professorado conheça o conteúdo dele e defenda a formação como espaço de resistência e de elaboração de um projeto educacional com práticas voltadas para uma educação humanizadora. Pois é preciso desenvolver a consciência de que, além de ser um direito conquistado com muito sacrifício, é um dever do docente participar da formação centrada na escola, devido a esta ser inerente à carga horária de trabalho.

Uma vez que compreende-se a educação como um fenômeno complexo tem-se a necessidade de se debruçar sobre isso e dialogar no espaço da formação sobre ações que possam trazer ao espaço da sala de aula possibilidades de superar complexidade da mesma, pois Pimenta (2012) explica que a educação revela e reflete a sociedade, mas também determina a sociedade que se quer. Nesse intuito, analisa-se o projeto de formação continuada centrada na escola de 2015 a 2018.

5.3 Orientativo 2015: Sala de Educador

Como é de conhecimento, a formação continuada está inserida na política pública de formação do estado de Mato Grosso. O documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso menciona que:

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo

coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, 2010, p. 23-24).

O presente Orientativo, a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Sufp), da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc/MT), apresenta as diretrizes para a elaboração e a execução do Projeto Sala de Educador nas escolas em 2015. Nas práticas, não se pode perder de vista que “o que vai dar direção de superação para o professor profissional da educação é também o que vai dar sentido, horizonte para o aluno” (VASCONCELLOS, 1996, p. 52).

Segundo o orientativo, diante das condições nas quais a formação continuada é inerente à profissão docente dentro da carga horária de trabalho, há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender, conforme previsto nos Art. 205 e 208 da Constituição (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), em seus Art. 2 e 4, e no Plano Nacional de Educação (decênio 2011/2020), na meta 7 e em suas estratégias. (MATO GROSSO, 2015, p. 3)

As avaliações internas oportunizam aos profissionais da educação o olhar mais afinado às necessidades educativas dos alunos; tendo em vista que as questões podem ser elaboradas, considerando a proposta curricular da escola, as metas elado Projeto Político Pedagógico são assumidas como compromisso coletivo para promover a aprendizagem.

Nesse sentido, fazer um ajuizamento dos resultados das avaliações para o estudo na Sala de Educador como elemento do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando eles não se mostram satisfatórios, é o desafio primeiro para tornar os momentos formativos um estímulo à qualificação que dá sentido à profissão.

A coletividade deve se fazer presente na elaboração do Projeto Sala de Educador. Além da retomada dos dados da avaliação das ações de formação realizada no ano anterior, como ponto de partida para elaborar o de 2015. (MATO GROSSO, 2015)

5.4 Os atores do/no processo segundo orientativo 2015

Entre os objetivos propostos pela Política de Formação Continuada é preciso fortalecer as ações de formação no estado de Mato Grosso – Projeto Sala de Educador. Para isso, algumas ações se fazem necessárias nas diversas instâncias executoras – Seduc/Cefapro/Assessoria e Escolas, dentre elas:

- relacionar o que traz a Lei Complementar nº 050/1998 à Lei Complementar nº 206/2004, o Decreto nº 1.395/2008 para as atribuições das funções de Diretor, Coordenador Pedagógico, Assessores Pedagógicos, Profissionais da Educação e Profissionais do Cefapro, no que tange à formação continuada e às ações necessárias de serem desenvolvidas nas e pelas diversas instâncias;
- atuar como mediador da formação continuada;
- promover o fluxo de comunicação/informação das ações de formação no espaço entre Seduc/Cefapro/Assessoria/Escola;
- Utilizar-se da formação como meio para melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional;
- promover a relação entre a formação e a transposição didática.

As escolas tiveram do dia 02.03.2015 a 30.03.2015 para elaborar e encaminhar o projeto Sala de Educador e seus subprojetos de acordo com as áreas/modalidades/especificidades (Educação do campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Diversidades Educacionais, Eixo Profissional); Deverá ser encaminhado ao Cefapro até 03.03.2015, sendo que tiveram até o dia 15.04.2015, para procederem às devolutivas às escolas, encaminhando um Parecer para o início do projeto.

De acordo com o orientativo, o cronograma dos encontros deve ser organizado coletivamente, obedecendo à carga horária e à utilização de parte da hora atividade semanal (do professor) para o desenvolvimento do Projeto Sala do Educador, que terá um total mínimo de 80 (oitenta) horas no ano letivo, distribuídas, preferencialmente, em 40 (quarenta) horas no primeiro semestre e 40 (quarenta) horas no segundo semestre. Cada encontro deverá durar, pelo menos, 04 (quatro) horas de atividades; (sendo permitido 03 horas presenciais e 01 horas de transposição didática ou aplicação prática).

5.4.1 Proposta de Intervenção

Como ponto de partida, os grupos poderão ser formados para estudos no Projeto Sala de Educador por área/modalidade/especificidade. Sendo que, os momentos destinam-se ao Planejamento Didático, a definição de métodos ou estratégias tendo em vista, uma atuação interdisciplinar, transdisciplinar e/ou multidisciplinar. Por exemplo:

- Complexo Temático;
- Projetos de Trabalho;
- Sequência Didática;
- Tema Gerador;
- dentre outras.

Pensar a transposição didática, nesse momento, significa relacionar a formação realizada no Projeto Sala de Educador com os objetivos das Orientações Curriculares para a Educação Básica (MATO GROSSO, 2012), por meio do planejamento escolar e de sua execução, além de registrar os resultados alcançados e as dificuldades encontradas, sejam elas de conteúdo ou de método, para serem socializadas nos encontros Sala de Educador de modo que:

as fragilidades do processo de ensino, se transformem em temáticas de estudos. A finalidade com esta ação é fortalecer o processo de formação continuada no interior da escola e melhorar os processos de ensino e aprendizagem. (MATO GROSSO, 2015, p. 13).

Assim, se professor ou professora relata que “em suas turmas tem encontrado dificuldades com a inserção de alunos com necessidades educativas especiais - surdos. Ele diz que sua formação não o preparou para isso, que não sabe como ensiná-lo, como avaliá-lo.” (MATO GROSSO, 2015, p. 13)

Nesse caso, o coordenador pedagógico, professor formador e os demais profissionais do grupo de estudos devem estar atentos aos relatos, pois são eles que revelam as reais necessidades formativas desse professor que, por muitas vezes, encontram-se silenciadas em falas de resistência ou de apelo, nem sempre percebidas pela coletividade. Portanto, este é o momento de o coordenador pedagógico ou professor mediador de estudos promover um debate entre os profissionais do grupo, favorecer a reflexão-ação-reflexão. Se o fato persistir, é

necessário planejar situações de intervenção formativa e pedagógica para aprofundar os conhecimentos formativos, pedagógicos, metodológicos, de trabalho colaborativo e de gestão da educação, para melhoria dos processos educativos.

O Coordenador Pedagógico e o Diretor devem estar voltados para o acompanhamento desse processo de planejamento e intervenção pedagógica e o Professor Formador deve acompanhar as ações de formação, de avaliação e os resultados da avaliação da formação. (MATO GROSSO, 2015, p. 14).

5.5.2 Da Socialização dos Resultados

O orientativo faz a seguinte recomendação:

Para finalizar as atividades do Sala de Educador, as escolas de cada município deverão promover apresentações dos trabalhos desenvolvidos no Sala de Educador em forma de seminário, organizado pelos Diretores das Escolas, Assessores Pedagógicos e Professor Formador; Assim fica a cargo dos Cefapros se for decidido no coletivo promover, no Polo, um Seminário de fechamento das atividades do Projeto Sala de Educador, com as apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais das escolas, selecionados nos Seminários dos municípios [...]. (MATO GROSSO, 2015, p. 8)

Os professores que apresentaram seus trabalhos puderam apresentar um texto (artigo, relato de experiência, portfólio, etc.) que expressasse o trabalho desenvolvido e socializasse as experiências pedagógicas. O seminário deveria conter, em seu planejamento, apresentação de pôsteres e/ou comunicações orais das experiências formativas que fundamentaram o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador durante o ano de 2015. Os trabalhos apresentados passaram por avaliação e foram selecionados dois (2) pôsteres e comunicações orais de cada escola que poderiam ser apresentados, em seminário no polo do Cefapro. Sendo que os trabalhos a serem apresentados no Seminário do polo do Cefapro poderão ser publicados em CD e divulgados entre as escolas no Estado.

5.6 Orientativo 2016: Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP)

A Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (Sufp), da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Seduc/MT), apresenta as diretrizes para a elaboração e a execução Projetos de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP) – e dos Projetos de Formação Contínua para os Profissionais que atuam nas escolas.

Para o ano de 2016, houve uma reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, e o governo inseriu a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual – ADEPE/MT – e do Programa de Gestão para Resultados, o qual está sendo determinante para as orientações relativas à elaboração e à efetivação do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP), que se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Nesse sentido, a Secretaria de Estado orienta que, no momento de elaboração do PEIP, os profissionais da Escola façam um estudo criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos estudantes, utilizando-os como elementos de diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito à educação, conforme previsto nos Art. 205 e 208 da Constituição (1988), nos Art. 2 e 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Vale dizer que Projeto de formação, centrado na escola para o ano de 2016, tem uma metodologia diferente do ano anterior. Com isso, as orientações para o Estudo e a Intervenção Pedagógica contemplarão ações distintas, mas complementares, realizadas em duas etapas:

O primeiro semestre letivo abrange a primeira etapa de estudos sobre intervenção pedagógica, pesquisa-ação e avaliação pedagógica. A escola tem a incumbência de elaborar um cronograma de estudo sobre.

No final do primeiro semestre, os profissionais/docentes deverão, a partir da fundamentação teórica estudada, serem capazes de responder:

- ✓ O que é avaliação educacional? Para que serve? Quais formas de avaliação estão presentes nas práticas avaliativas da escola? Avalia-se

para favorecer processos de aprendizagem? Avalia-se para investigar o desenvolvimento do aluno?

- ✓ O que é pesquisa-ação? Para que serve? Como se faz?
- ✓ O que é projeto de intervenção? Para que serve? Como se faz?
- ✓ A avaliação educacional, a pesquisa-ação e o projeto de intervenção podem contribuir para a melhoria da educação? Por quê? Como? (MATO GROSSO, 2016, p. 10).

A partir da propositura de estudo no segundo semestre, os docentes deverão elaborar um projeto de intervenção Pedagógica a partir das análises da ADEPE-MT (para as escolas que participaram do processo), das avaliações internas e do diagnóstico das necessidades formativas. Para as escolas, que não participaram da ADEPE-MT, a escrita do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica será feita a partir dos resultados de outras avaliações externas (IDEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ANA, dentre outras) e das avaliações internas.

Isso posto será momento de pôr em prática o PEIP em sala de aula, espaço em que o professor irá fazer os estudos necessários à sua articulação com o planejamento, empregando o conhecimento adquirido com os estudos anteriormente com a intencionalidade de criar/ potencializar condições de aprendizagem para os alunos.

As escolas organizam os encontros que devem acontecer com orientação dos Cefapros, além de observar as seguintes orientações:

Durante as 4 horas semanais, devem estar garantidos dois momentos:

- ✓ 1º momento: 3 horas para estudo e planejamento das temáticas - leitura e discussão de textos teórico-metodológicos sobre a temática, elaboração do PEIP, socialização dos resultados das intervenções, avaliação dos resultados obtidos e verificação dos pontos a serem aprofundados para melhorar o ensino;
- ✓ 2º Momento: 1 hora para registro reflexivo individual e encaminhamento do relatório ao Coordenador Pedagógico;

Orientamos que os grupos organizem a sistematização e os registros dos estudos em quadro, conforme sugestão exemplificada abaixo:

Quadro 3 – Registro Reflexivo

MODELOS/ ABORDAGENS	MICROMODELOS	DEFINIÇÃO/ CONCEPÇÃO	CARACTERIZAÇÃO / ESTRATÉGIAS	DISCUSSÕES/COMENTÁRIOS
------------------------	--------------	-------------------------	---------------------------------	------------------------

Fonte: Mato Grosso, 2016, p. 10.

Após essa etapa, acontece a socialização dos resultados no período destinado aos estudos coletivos. Para isso, o mediador do grupo de estudos deve organizar 30 ou 40 minutos iniciais de cada encontro para socialização das reflexões e registros realizados durante a semana. Em cada encontro, podem ser selecionados dois professores para essa atividade, para dar dinamicidade aos trabalhos. Os demais profissionais contribuem oralmente com as discussões.

Todos os professores devem entregar o Quadro de Registro Reflexivo, como sugerido, ou outro registro que contemplem as reflexões apresentadas, quinzenalmente, previsto no cronograma do PEIP. Esse registro computará 1 hora semanal, tendo em vista o processo de registro e reflexão a ser realizado pelos profissionais nesse período.

No final do ano letivo, as escolas de cada município deverão promover apresentações dos trabalhos desenvolvidos no PEIP em forma de seminário, organizado pelos Diretores das Escolas, Coordenadores Pedagógicos, Assessores Pedagógicos e Cefapro. Nos municípios, alguns trabalhos que relatam experiências inovadoras serão selecionados para inscrição e apresentação no polo, Seminário organizado pelo Cefapro.

Nos polos, os Cefapros poderão promover um Seminário de fechamento das atividades dos PEIP, com as apresentações dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais das escolas, selecionados nos Seminários dos municípios.

Esse seminário deve conter, em seu planejamento, apresentação de pôsteres (TAE/AAE) e/ou comunicações orais (docentes) das experiências realizadas. Os professores que apresentarão seus trabalhos poderão apresentar um texto (artigo ou relato de experiência) que expresse o trabalho desenvolvido e socialize as experiências pedagógicas. A responsabilidade de selecionar os trabalhos para apresentação será do Comitê Científico Pedagógico do Cefapro. Além disso, os trabalhos que foram apresentados no Seminário em 2016 e foram classificados, poderiam ser publicados em CD e divulgados entre as escolas do Estado.

Caso a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica promovesse um Seminário Estadual de Formação e Desenvolvimento Profissional com a seleção de trabalhos desenvolvidos pelos profissionais das escolas, os trabalhos do Seminário estadual seriam publicados pela Seduc em edição especial de Revista Científica.

5. 6 Orientativo 2017: Pró-escolas formação na escola

A Superintendência de Educação Básica (SUEB), subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), tem como missão zelar pela execução da Política Educacional do Estado de Mato Grosso em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Art. 60 do Decreto nº 807/2017), que institui o Regimento Interno da Seduc. Sendo vinculadas às Coordenadorias de Ensino Fundamental (CEF) e Ensino Médio (CEM), além dos Núcleos de Elaboração de conteúdos da Avaliação da Educação Básica o Núcleo de Educação Integral e o Núcleo de Projetos Educativos.

O documento aponta a fala de Marcelo (1999) que diz que a articulação da gestão da escola, juntamente com os professores, promove o êxito na formação docente. Lembrando que, a partir do ano de 1997, quando foram criados os três primeiros CEFAPROS, a formação docente na escola pôde contar com mais um agente: A professora ou professor formador.

Nesse aspecto, Imbernón (2009) destaca que a formação centrada na escola possibilita aos professores da escola saírem da condição de objetos da formação para serem sujeitos da mesma. Dessa forma, aos poucos cria-se nesse espaço a cultura da autonomia pedagógica e de estudo por parte dos docentes. Para o corrente ano Orientativo, são previstas as etapas que devem contemplar a elaboração e o desenvolvimento do projeto de formação.

1ª etapa – a construção do diagnóstico de necessidades formativas, que apontará para a escolha das temáticas e das referências de estudo;

2ª etapa – o estudo das temáticas;

3ª etapa – a apropriação do aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino a ser aplicado em aula;

4ª etapa – a socialização de como se deu essa apropriação de aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino;

5ª etapa – a socialização dos resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino;

6ª etapa – a avaliação do processo de formação, desencadeado pelo desenvolvimento das ações, que foram iniciadas, a partir do estudo de cada

temática apontada como necessidade formativa no diagnóstico. (MATO GROSSO, 2017, p. 153).

Para a elaboração do projeto de formação, a escola precisa realizar um diagnóstico de necessidades formativas dos docentes, este deve partir da análise dos instrumentos de planejamento elaborados pela escola para a sua execução, os quais utilizar-se-ão de dois instrumentos macro de planejamento, que são: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o plano de formação na escola do ano anterior, instituído pelas Portarias nº 161 e nº 322/2016 e denominado Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP – com propósito experimental), que contém os planos de ensino dos docentes e as avaliações internas e externas.

Além disso, deve-se realizar com a coletividade um estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no que diz respeito à análise do marco situacional, *dimensão das práticas pedagógicas e avaliações* do marco operativo. Após esse processo, os docentes coletivamente diagnosticarão as fragilidades da escola, portanto devem eleger qual temática estudar no Projeto de Estudos e Formação na escola PEFE – Projeto de Estudos e Formação na Escola – para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Após esse movimento, construir um plano de ensino com o conteúdo a ser aplicado em sala deve contemplar os objetivos de aprendizagem propostos. A exemplo disso, se o docente optar por trabalhar com sequência didática como procedimento metodológico, há de se observar que deverá encontrar nela meios de fazer a avaliação formativa, isso porque, durante o desenvolvimento da sequência didática, serão utilizados diferentes meios avaliativos para verificar como os alunos estão se apropriando do conteúdo em questão.

Para o ano de 2017, a Superintendência de Educação Básica (SUEB), evidencia no orientativo pedagógico a responsabilidade do coordenador pedagógico diante seu trabalho na escola. Para tanto, traz no documento a função do coordenador, bem como a recomendação de eles elaborarem um plano de trabalho articulado, destinado a melhorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes, o atendimento aos professores e à comunidade dentro do horário de funcionamento da escola.

Na perspectiva de contribuir com o processo de transformação educacional da Rede Estadual de Mato Grosso e a necessidade de implementação e cumprimento das leis federais 9394/96 LDB (Lei) art. 26 lei 10639/2003 e

11645/2008 e da Lei estadual 5573/1990, com foco nos componentes curriculares da História, Geografia, Artes e Literatura, o coordenador deve solicitar aos professores de áreas afins práticas pedagógicas ligadas às temáticas regionais mato-grossenses.

Por isso, é fundamental a escolha desse profissional, de modo que a Portaria 337/2016/GS/SEDUC/MT determina, segundo a lei da gestão democrática, como deve ocorrer o processo.

O documento orienta que o coordenador pedagógico deve articular ações no cotidiano escolar, para que o corpo docente trabalhe com temas que favoreça os estudantes a conhecerem a realidade cultural de nosso Estado que, de acordo com este, é tão pouco divulgado no espaço escolar. Além disso, deverá também estar atento ao trabalho desenvolvido pelos docentes e de forma propositiva avaliar as práticas pedagógicas e, se necessário for orientar estratégias metodológicas com o intuito de assegurar o direito de aprendizagem do aluno.

Além disso, o coordenador pedagógico, junto com os professores, deve realizar um trabalho educativo visando diminuir a quantidade de alunos não alfabetizados, tendo em vista a elevação da proficiência dos alunos em relação ao ano anterior.

5.7 ORIENTATIVO 2018 – Pró-Escola Formação: a formação continuada como dever, como direito e como necessidade

O trabalhador da educação tem o direito e o dever de participar da formação continuada. Esta é ofertada pelos sistemas de ensino, redes e instituições educativas que se encontram oficialmente regulamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96, Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3) e, mais recentemente, na Resolução nº 02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Capítulo I, Art. 1º, § 1º; Capítulo VII, Art. 19), dentre outros.

Destaca-se também que a formação continuada é também uma necessidade e, nesse caso, ela é inerente ao processo de desenvolvimento dos trabalhadores da educação. Esse fato converge para o desenvolvimento de ações interventivas e espera-se que se concretize em novas práticas a partir das que são efetuadas na escola, com o intuito de superar os desafios apresentados na profissão docente.

O objetivo do Programa Pró-Escolas é transformar a educação no Estado de Mato Grosso, de maneira a dinamizar o ensino com qualidade, (MATO GROSSO, 2018, p. 2); para tanto o eixo, Pró-Escolas Ensino, abarca todas as atividades arroladas ao cotidiano escolar e que estão vinculadas diretamente à prática pedagógica. Além disso, esse eixo Ensino desdobra-se também no Programa Pró-Escolas Formação (PEF).

De acordo com o orientativo, o PEF abrange todas as ações formativas, voltadas aos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino da Educação Básica, promovidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer e executadas pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFPE), por meio dos profissionais dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Para concentra um olhar sobre:

a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, mas, principalmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional com o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino-aprendizagem. Para elaboração do diagnóstico devem ser considerados os objetivos de aprendizagem do SiGEduca, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, bem como os descritores do SAEB, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos conhecimentos e capacidades avaliadas no Enem. (MATO GROSSO, 2018, p. 2).

Diante das proposições, orienta-se para o ano de 2018 as seguintes ações para a elaboração e desenvolvimento do Projeto de formação:

1ª etapa – a partir do diagnóstico, também deverá considerar os resultados das avaliações internas e externas, levantar as necessidades formativas, selecionar e organizar os conteúdos de formação e referências para estudo;

2ª etapa – promover reuniões de estudos a partir da apropriação dos conhecimentos formativos;

3ª etapa – elaborar planos de intervenções pedagógicas a serem aplicados no ambiente escolar e socializá-los;

4ª etapa – registro dos planos de intervenção executados, avaliação dos resultados obtidos e proposição de novas intervenções de maneira a atingir os objetivos não alcançados;

5ª etapa – avaliar o processo de formação, tendo como parâmetro indicador levantado a partir do diagnóstico que subsidiou o PEFE em 2016.

Segundo o orientativo, espera-se que, durante o desenvolvimento das etapas do projeto, os trabalhadores da educação vivenciem a articulação entre as ações formativas e sua efetivação no espaço escolar. Essa dinâmica favorece sobremaneira a percepção de que o trabalho não é isolado, o que constitui conexões entre teoria e prática.

Destaca-se ainda que o diagnóstico deve considerar os resultados das avaliações de larga escala e as avaliações realizadas no cotidiano escolar. A partir desse diagnóstico, elaborar intervenções pedagógicas que visem à superação das dificuldades percebidas. Os professores formadores do Cefapro devem orientar e acompanhar o projeto de formação na escola.

De posse das necessidades formativas evidenciadas pelo diagnóstico, definir-se-ão as temáticas para o estudo que deverá ser acompanhada por referenciais teóricos com tendências contemporâneas e metodologias inovadoras que possibilitem elementos para o planejamento das intervenções pedagógicas, os quais devem estar em consonância com o PPP.

No final do projeto, o professorado deverá fazer a avaliação com elaboração de registro coletivo, o qual irá compor um banco de dados sobre a formação docente na escola. Sendo assim, fica o coordenador pedagógico responsável por essa organização. O professor formador, que acompanhar o desenvolvimento do PEFE na unidade escolar, deverá receber uma cópia dessa avaliação para também compor um banco de dados no Cefapro.

O banco de dados das avaliações servirá para que escolas, Cefapros e SUIP utilizem suas informações para auxiliar nas tomadas de decisões quanto aos encaminhamentos de futuras ações formativas, que poderão subsidiar o desencadeamento de possíveis políticas educacionais. São objetos de pesquisa que podem ser analisados frente aos resultados dos indicadores avaliativos externos de proficiência a fim de se verificar quais têm sido os seus impactos no quadro do desempenho estudantil.

Ao analisar os orientativos pedagógicos de 2015 a 2018, foi possível observar que a cada ano o documento traz uma forma de como os docentes devem realizar o estudo de formação continuada. Porém, há também pontos em comum entre eles no que se refere às funções do diretor, coordenador pedagógico, assessoria pedagógica e Cefapro. Além de alguns pontos que coincidem de um ano para outro, o que se deve fazer na formação continuada, por exemplo, e a análise que deve

ocorrer das avaliações externa e internas da escola para escolherem as temáticas de estudo durante o ano letivo. Em 2015, o momento de estudo deu-se como nome Projeto sala de educador, o qual consiste no momento de estudos da coletividade da escola, dentro da hora atividade. Esse momento é organizado e coordenado pela pessoa que ocupa a função de coordenação pedagógica da escola.

Para a elaboração do projeto, professoras e professores, reunir-se-ão coletivamente para analisar a avaliação das ações do ano anterior como ponto de partida. Após analisar os resultados das avaliações externas e internas da escola, bem como se estão contidas no PPP, e de posse desse diagnóstico, será o momento de dialogar sobre as temáticas pertinentes às necessidades da escola, bem como definir métodos, estratégias e referencial teórico. A orientação é que se escolha uma dentre essas metodologias: complexo temático, projetos de trabalho, sequência didática ou tema gerador com o intuito de fazer intervenção pedagógica nas dificuldades apresentadas pelos alunos, as quais a avaliação detectou menor índice de conhecimento nos conteúdos das disciplinas.

Para o ano de 2016, o orientativo para o estudo da formação continuada *Projeto de estudos de intervenção pedagógica PEIP* contemplava ações distintas, mas complementares, realizadas em duas etapas. A primeira etapa acontecia no I Semestre letivo e a escola deveria elaborar um cronograma de estudos com referencial teórico sobre as temáticas seguintes: projeto de intervenção, pesquisa-ação e avaliação educacional. Vale ressaltar que, nesse ano o Governo do Estado de Mato Grosso, aplicou-se uma prova com objetivo de identificar o estágio de alguns conhecimentos básicos da leitura e da Matemática e se contribuiu também para a avaliação de nível nacional.

Além dos objetivos propostos no ano anterior, neste ano, a coletividade da escola teria que realizar a análise da ADEPE- MT e a proposta para a formação era concomitante com a aula os professores, inserir como metodologia a pesquisa-ação com o intuito de melhorar a aprendizagem dos estudantes. No final do ano letivo, o professorado deveria apresentar em seminários os trabalhos desenvolvidos no PEIP. É importante destacar que, no ano de 2016, o orientativo pedagógico elencava os referenciais teóricos que a escola deveria estudar no PEIP.⁷

⁷ CORTESÃO, L. Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.^a ed. Porto: Afrontamento, 1993.

Referente ao ano de 2018, o orientativo PEFE foi realizado após a escola realizar um diagnóstico situacional, em que serão identificadas as potencialidades, necessidades e dificuldades dos educandos. Esses dados deveriam subsidiar ações formativas visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem. As avaliações externas também seriam analisadas para compor o quadro do diagnóstico. Durante

LEGRAND, L. A pedagogia do projecto. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.^a ed. Porto: Afrontamento, 1993.

VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, p. 69-84, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ABDALLA, M. de F. B. A pesquisa-ação na análise do trabalho docente. *VI Seminário Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ – Rio de Janeiro. www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/...3/a_pesquisa_acao.doc

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011. TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, p. 443-466, set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 09/01/2016.

CORTESÃO, L. Projecto, interface de expectativa e de intervenção. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.^a ed. Porto: Afrontamento, 1993.

LEGRAND, L. A pedagogia do projecto. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.^a ed. Porto: Afrontamento, 1993.

VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, p. 69-84, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ABDALLA, M. de F. B. A pesquisa-ação na análise do trabalho docente. *VI Seminário Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ – Rio de Janeiro. www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/...3/a_pesquisa_acao.doc

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011. TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, p. 443-466, set. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 09/01/2016

CARVALHO, Rosenei Bairros de Freitas. Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação:(Mato Grosso-Brasil). **Tese** - UL/IE: Lisboa, 2014.

FERNANDES, D. (org.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FREITAS, L. C. de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009. HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001. SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

o ano letivo, os professores utilizariam da metodologia de intervenção pedagógica com o objetivo de os alunos sanarem as dificuldades dos conteúdos. Após terem realizado a intervenção pedagógica, deveriam também realizar uma avaliação e socialização dos planos executados.

Outro fator importante é que o projeto não deveria estar amarrado à quantidade de horas no ano letivo. Assim, era fundamental dialogar sobre ele na semana pedagógica e tê-lo como uma ferramenta de trabalho durante o ano letivo. Assim, os problemas da escola são funções da coletividade, além de que essa prática deve ser inerente ao trabalho docente. Além de esses profissionais serem remunerados durante o tempo de estudo, conquista da categoria com muita luta para incorporar hora atividade remunerada.

Ademais, a maioria das escolas realiza os estudos da formação centrados na escola após o horário de trabalho, das 17h15 às 20h15, o que faz com que os envolvidos no processo já estejam cansados da rotina do trabalho.

Para o ano 2019, houve mudança de Governo e para tal aconteceram novamente algumas mudanças no orientativo pedagógico que recebeu o nome de *Projeto de Formação da/na escola*. Como estratégia para um bom desenvolvimento no ensino e na aprendizagem do referido ano, foi intensificado um trabalho no campo da prática pedagógica que foi efetivado por meio de intervenção pedagógica.

Após a escola realizar o diagnóstico, os profissionais deverão identificar as necessidades formativas que apresentaram e organizar a formação continuada, partindo da fragilidade apresentada, uma vez que serão culminadas na intervenção pedagógica no espaço da sala de aula. Segundo o orientativo (2019), compreende-se por intervenção pedagógica:

uma interferência realizada pelo professor ou por outros profissionais da educação no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos quando há evidências de problemas na(s) sua(s) aprendizagem(ns), bem como outras demandas formativas dos estudantes que requerem ações pontuais para sua modificação. Dessa forma, a intervenção requer do profissional o uso de novas metodologias, a elaboração de projetos interdisciplinares e a leitura de novos referenciais com o objetivo de possibilitar as correções necessárias ao processo de aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos. (MATO GROSSO, 2019, p. 6).

Diante dos estudos realizados nos orientativos de 2015 a 2018, é preciso ressaltar que a SUFP tem o compromisso de orientar todo início de ano letivo e como será o movimento de estudos no decorrer do ano. Observa-se que existem certas fragilidades no documento e uma é a não continuidade da mesma orientação

de um ano para outro, ou ainda, quando há troca de governo é um complicador. Mudanças devem ocorrer, no entanto, o aspecto de avançar e superar em relação ao que não foi viável no ano anterior, por vezes, não acontece. A SUFP envia o documento para a escola de como esta deve proceder sobre os estudos da sala de formação e dentro das possibilidades que o documento apresenta, a escola tem sua autonomia de como conduzir o processo.

O orientativo traz a formação de forma engessada em relação ao que a escola tem possibilidade e o que deve realizar. Porém, a Secretaria de Educação de Estado precisa de uma organização sobre o que acontece no espaço de formação continuada. Assim, ela trabalha com essa possibilidade para ter sob si o domínio sobre o que se estuda na sala de formação.

Entretanto, é evidente que a formação fundamentada num suporte teórico metodológico para além das discussões de normativas e instrumentalização técnica do professor é importante, porém como Carvalho (2019, p. 21), compreende-se que é de fundamental importância, “para o desenvolvimento da consciência política do professor”. É primordial, porque “instiga e provoca a crítica, visando a organização do trabalho pedagógico que possibilita uma docência de melhor qualidade”. (CARVALHO, 2019, p. 21).

Em se tratando de formação de professoras e professores, como política de governo, deve-se estar atento sob a forma que se realiza os encaminhamentos para a formação durante o ano letivo. Assim, a formação além de ser um dever também é um direito. Esse movimento da formação continuada deve acontecer no ambiente da escola, pois são os docentes que irão pensar desde a gestão democrática, as particularidades da instituição, o currículo e o processo de pensar a formação, para que os professores assumam uma atitude crítica reflexiva de seu papel na escola. Ela é um dos elementos fundamentais para a emancipação profissional. Com isso Marcelo (1999, p. 171) orienta que a formação docente deve acontecer na escola porque ela é o “lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino”.

Assim, o desenvolvimento de uma docência de melhor qualidade implica que professoras e professores se comprometam com uma sólida formação teórica das Ciências Humanas e também, como diz Freire (2015), recusar-se em exercer nossa profissão como prática afetiva de “tias e tios” como atividade de “bico”. Pois, o que se permite fazer diz respeito à fidelidade e não ao que se fala. Agrega-se também o

bom senso e a reflexão constante para diminuir a distância entre o dizer e o fazer. A prática de professoras e professores progressistas e democráticos exige essa atitude.

Para isso, é imprescindível que a estrutura da formação docente na escola se relacione com conhecimento profissional e o contexto educativo se tornando um conhecimento testado, o qual se dá pela prática pedagógica. Isso fortalece o trabalho docente uma vez que há possibilidade de dialogar na formação continuada sobre as fragilidades, os avanços, as mudanças necessárias para o avanço da profissão docente. Diante das necessidades urgentes de ser sujeito da práxis, permite-se ser, como afirma Freire (2013, p. 120), “quem ajuíza o que faço é minha prática, mas minha prática iluminada teoricamente”.

O fato de a complexidade acompanhar o trabalho docente requer uma estrutura teórico-metodológica consistente para progredir, e uma das maneiras de avançar nesse processo é o trabalho coletivo. Nesse aspecto Imbernón (2010, p. 71) aconselha que “a profissão docente se tornasse, em consonância, menos individualista e mais coletiva, superando o ponto de vista estritamente individual aplicado ao conhecimento profissional”. A colaboração entre os docentes é fundamental para combater o mecanismo de reprodução e isolamento do fazer docente que, por vezes, são efetivadas à pura técnica no espaço da sala de aula.

No entanto Imbernón (2010) ressalta que, além de chegar a formação do contexto escolar e dos professores, há também de se potencializar uma nova cultura de formação, pois os problemas não são genéricos, é preciso enfrentá-los. Nessa perspectiva, o trabalho colaborativo, o protagonismo dos participantes, a responsabilidade, bem como a formação baseada nas diversas situações problemas da escola podem contribuir para a reconstrução dessa cultura de formação.

Assim compreende-se que a formação política também promove possibilidades de professoras e professores compreenderem qual educação se quer para as alunas e alunos. Esse fato pode contribuir com as práticas, imbricadas no fazer cotidiano e são acrescidas possibilidade de mudanças com os novos aprendizados. Essa dialética é fundamental quando se coloca como sujeito na vida pessoal e profissional. A mudança na prática pedagógica é uma consequência.

Porém, destaca-se também que seria fecundo se a escola tivesse no seu projeto de estudo formativo referenciais teóricos, que subsidiassem a formação política docente, perpassando pela consciência de classe, como acentua Freire

(2015, p. 101), “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha consciência de classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”.

Pensa-se ser pertinente dialogar nesse espaço, em que ora se é discente e docentes, ao mesmo tempo, que na rede estadual de Mato Grosso há uma remuneração para o estudo e a pesquisa, a qual foi adquirida com muita dificuldade e quiçá se pode perder essa conquista. Segundo a Lei Complementar 50/98, a carga horária semanal é de 30 horas e dentro dessa; 33,33 % (trinta e três vírgula trinta e três por cento) são distribuídas entre formação docente e atividades referente ao processo pedagógico⁸. A reflexão que se propõe aqui é problematizar o tema central do espaço da formação e sua importância, ou seja, assumir esse tempo de estudo como estratégia de não dar vazão a negação ou imposição ao modelo engessado de formação.

Ademais, no espaço da formação, é necessário ser sujeito crítico e não mero receptor de conteúdo. Assim há possibilidade de contribuir com a educação pública de qualidade social, sobre a qual também a professora e o professor são sujeitos integrantes do processo político de formação dos educandos. O esforço e o posicionamento são fundamentais para o exercício da função estudante/docente na formação continuada centrada na escola.

Essa perspectiva de formação não advém nas políticas públicas do estado, porém é uma necessidade social inerente à formação docente da escola pública, em que a neutralidade na educação não pode encontrar espaço e nem “a ideologia reprodutora dominante”, como adverte Freire (2015, p. 110). E diante dessas diferenças e contradições, é que se encontram brechas no espaço da formação como educadora democrática para organizar e desenvolver o processo de formação e autoformação como instrumento da própria profissionalização. Além disso, a gritante desigualdade social é realidade na escola pública, por isso é de extrema ousadia e responsabilidade o trabalho docente, pois atende a uma parcela da população que encontra, às vezes, na escola o único espaço para apropriação do conhecimento elaborado. Diante essa complexidade, é imperativo impulsionar uma tomada de consciência crítica e reflexiva para uma educação emancipadora que atenda a classe trabalhadora.

⁸ Art. 38 Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático - pedagógico.

Carvalho (2019, p.18) alerta que “a educação é um direito social. Um ato político de cidadania que expressa a liberdade humana” e, para tal é inerente ao papel da educação contribuir com o conhecimento como meios de emancipação do ser. A formação centrada na escola, embasada em referenciais teóricos que embasem e provoquem o ato de pensar no espaço da sala de aula e para além, pode contribuir com a formação da consciência, que ajuda a entender que esse espaço é um lugar de contradições e isso possibilita o respeito às diferenças, às divergências e convergências. Chegar num projeto de educação pautado no diálogo possibilita, no entendimento de Carvalho (2019), desenvolver a consciência política do professor e professora.

Em se tratando de escola como instituição social, a qual é responsável também pela educação que garante o acesso e a permanência aos alunos e alunas da classe trabalhadora. A formação do professor centrada na escola deve estar pautada e associada ao projeto de educação com qualidade social. E o docente, como intelectual orgânico, tem o compromisso inerente a sua profissão de potencializar essa dinâmica. Assim presume-se que é possível, por meio da educação, a transformação acontecer.

Tendo em vista esse exercício como orientação para a prática pedagógica e humana, a coletividade da escola deve fomentar, no processo de formação docente, uma teoria crítica de educação pautada no diálogo, na formação humana como sujeito e na emancipação docente. Esse processo tem como objetivo problematizar a essência de uma educação centrada nos princípios democráticos, quais são: justa, igualitária, solidaria e cidadã. Arroyo (2010, p. 53) explicita em sua obra que “Não nascemos humanos, nos fazemos, aprendemos a ser”. Esse deve ser o objetivo da educação, torna-se cada vez mais humanos melhores.

6 SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A VOZ DAS PROFESSORAS E PROFESSORES

Essa seção tem por fundamento discorrer sobre os resultados da investigação e das análises divulgadas e interpretadas dialeticamente, a partir da produção dos dados colhidos nas entrevistas e na bibliografia elegida. Para tanto, a importância concedida a essa pesquisa perpassa pelo objetivo de analisar a compreensão que professoras e professores têm da Pedagogia como fundamento necessário na prática docente e a condição de superação quando necessária.

Diante desse paradigma, as análises das entrevistas são tecidas por eixo, com a intencionalidade de compreender como a prática pedagógica e os saberes docentes, o desenvolvimento profissional na/da Escola, e a pesquisa como condição de transformação da realidade permeiam a profissão dos sujeitos investigados.

Assim, pensa-se ser pertinente apresentar um diálogo com as professoras e professores destacando as razões pelas quais os levaram a opção da profissão docente, uma vez que é fundamental compreender a vida profissional do professor. Nesse caso especificamente, os investigados relataram como se achegaram à docência e o porquê dessa escolha. Diante da importância dos relatos dos sujeitos, compartilha-se, com as palavras de Nóvoa (1989), quando este menciona que o professor é a pessoa e que essa mesma é o professor. Não há probabilidade de separar uma da outra. Pois, segundo o mesmo autor (2007, p. 17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”.

Nessa perspectiva, o diálogo possibilitou conhecer a história de vida das professoras e professores envolvidos na pesquisa, bem como uma parte de como atuam e se identificam com a profissão. Nóvoa (2007, p. 17) pontua que “a maneira como cada deles ensina está diretamente dependente daquilo que se é como pessoa quando se exerce o ensino”. Nesse caso, a maneira, as condições materiais, a oportunidade de fazer a graduação, de como o docente se achegou a essa profissão, de certo modo, contribui para o entendimento das respostas em relação às perguntas elegidas. Com a maior disposição eles discorreram sobre suas alegrias, frustrações, incertezas e desafios. Assim, inquiriu-se aos sujeitos: Relate quais razões levaram você ser professor (a)?

Inicialmente não era minha pretensão, não era o que eu queria. A princípio aproveitei a oportunidade de fazer a graduação em 2004 e escolhi o curso de história. No início queria fazer letras, mas não para ser professora, fazer outra coisa, apesar de eu trabalhar na educação, sem ser professora. Eu observava e pensava: meu Deus como é difícil essa profissão. Depois que terminei a faculdade fiquei dois anos ainda fora da sala de aula. Casei-me e fui morar em Sinop, aí lá um professor pegou um atestado aí surgiu pessoas falando Odineia pega essas aulas você é formada. Eu não sabia nem como funcionava essa questão de contagem de pontos. Comecei a gostar mesmo a partir do momento que comecei a ter contato com a sala de aula. Hoje não me vejo fora da sala de aula, não consigo me ver em outro trabalho e quero contribuir o máximo que eu puder com meus alunos, por meio da pesquisa e da troca com meus colegas. O que me levou foi o depois, eu estar lá na sala de aula. Na verdade, não era meu plano ser professora. Nunca tinha parado para pensar sobre, pois ouvia as críticas sobre a desvalorização dessa profissão, aí eu pensava não quero essa profissão é muito complicada. Lembro do professor perguntado na graduação quem queria terminar o curso e ser professor eu era uma das que não queria, inclusive eu até fiz o pró-funcionário. (Prof^a. Odineia, Entrevista, 2 set. 2019).

A narrativa da professora demonstra a sua intenção de que não queria ser professora, quando entrou para a licenciatura de história, pelo fato de trabalhar na educação e conhecer a realidade que perpassa no ambiente escolar. Porém a vida se encarregou de levá-la à profissão docente, ela não escolheu a profissão, foi a profissão que a escolheu. Já que a partir do momento que fez parte dessa realidade, ela não se vê em outra profissão. Depois que foi para sala de aula, num espaço de substituição de um professor que se assumiu como educadora. Dessa forma, declara a professora Odineia:

Comecei a gostar mesmo a partir do momento que comecei a ter contato com a sala de aula. Hoje não me vejo fora da sala de aula, não consigo me ver em outro trabalho e quero contribuir o máximo que eu puder com meus alunos, por meio da pesquisa e da troca com meus colegas. (Prof^a. Odineia, Entrevista, 2 set. 2019).

Passando a análise do professor Samuel ele relata que:

É doloroso falar, pois, é difícil, (não gosto de falar) sou analfabeto de pai e mãe. Fui o único a fazer graduação e especialização na minha família. Meus pais nunca incentivaram a gente estudar, fui de livre e espontânea vontade, e eu peguei um amor pelos estudos, tanto que é que estou fazendo a terceira graduação. E ser professor de história, é porque achei um livro de história no lixo, levei para casa comecei a ler e apaixonei pela História. Aí nas aulas de história a professora me perguntava como eu já sabia sobre história e eu contei que achei o livro no lixo e lia. (Lembro até hoje, o livro era do sexto ano) e como meus pais não tiveram estudo, fui por mim mesmo pegando esse compromisso com a educação. Fiz a graduação em História, depois Pedagogia. Mas prefiro a História. Comecei o curso de Letras para aprimorar meu conhecimento. No início dos meus estudos não pensei que seria professor, mas no ensino médio já fui me encaminhando

para educação. A especialização já aconteceu logo em seguida em Educação, Diversidade e Cidadania, na faculdade FAEL. Sou de uma família humilde (pobre) e toda minha formação em nível superior e especialização foram em faculdade paga. Meus irmãos só têm o terceiro ano primário e não quiseram estudar mais, porque um trabalha como gerente na fazenda, os outros em serviços que ganham muito mais do que eu. Sou motivo de sarro na minha família porque estudo tanto e ganho pouco em relação a eles. (Prof. Samuel, Entrevista, 3 set. 2019).

Mesmo com a falta de apoio dos pais por não terem a consciência da importância do estudo para a emancipação do ser humano, o professor Samuel buscou inspiração no livro didático achado no lixo. Isso demonstra a importância que o livro tem na vida da pessoa quando tem interesse pelo conhecimento. Durante sua fala, ele ficou constrangido ao dizer sobre a condição dos pais analfabetos e também porque é motivo de sarro na família por ser professor justamente a questão da valorização profissional.

Nóvoa (2007, p.17) pontua que “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. O fato da profissão docente fazer parte da vida pessoal do professor Samuel faz a família associar o estudar muito com o fato de ser pouco remunerado. Assim o conhecimento está ligado a questão salarial, segundo o que pensam seus irmãos. Tardif (2013, p. 33) alerta que “embora os saberes ocupem uma posição estratégica entre os saberes sociais, o corpo docente é desvalorizado em relação aos saberes que possui e transmite”.

No caso da professora Maria José, a tecnologia da época fez com que desemprego chegasse em sua casa. Assim, faltava mão de obra em outro estado, por isso a migração aconteceu por convite do irmão professor. O acaso incumbiu de fazê-la professora.

Risos. Foi por acaso. Comecei a trabalhar no SENAC em Campo Mourão Paraná (PR) sendo instrutora de datilografia. Quando surgiu o computador perdi o emprego. Ai meu irmão Carlos também professor morava e trabalhava aqui na cidade e avisou-me que tinha aula na escola estadual João Ribeiro e como eu era formada em geografia eu vim embora para o Mato Grosso. Trabalhei com geografia, ensino religioso e artes. Aí eu fiz meu primeiro concurso no município, nem fui olhar o resultado pois, minha resposta não batia com a de ninguém, pensei não vou passar essa vergonha. Quando saiu o resultado o pessoal da escola que me avisou, dando os parabéns, pois eu tinha passado em primeiro lugar. Depois fiz o concurso do estado e passei também no estado. Então estou nessa profissão de professora no estado de Mato Grosso há 22 anos. Não tinha vocação, não pensava nisso, aí fiquei desempregada e precisava de uma profissão, pois com três filhos para criar, sem marido para ajudar. Foi o que apareceu. Mas eu gosto de trabalhar com as crianças, gosto do que eu faço. Hoje eu incorporei como professora, como minha profissão. Começou

como bico e se transformou em profissão”. (Profª. Maria José, Entrevista, 3 set. 2019).

O acaso também esteve presente para que o professor Paulo se achegasse a profissão docente. Formado, porém sem experiência e desempregado, a oportunidade chegou e a profissão o conquistou.

Ah, foi por acaso. Estava fazendo informática e tinha uma colega nossa que o pai dela tinha uma escola e quando a gente se apresentou para a turma falei que era formado em geografia também. Aí ela me perguntou se eu não queria dar aula, porque o pai dela tinha uma escola e estava precisando de professor de geografia. Eu disse não sei cara, nunca dei aula e não sei desse lance de escola. Fiz o curso de geografia e nunca fui à escola. Assim que terminei 3 meses depois comecei a fazer informática. A minha ideia era trabalhar com a informática aliada a geografia por conta de gerenciamento remotos, foi no curso de geografia que eu percebi que isso era muito legal, porém eu precisava ter o conhecimento técnico para trabalhar com isso. A minha ideia era essa, nunca me vi dando aula. Ela me pediu que eu fosse lá conversar com ele e acabei indo. Lembro que no primeiro dia de aula eu peguei um sétimo ano que desculpa a palavra era de SOLTAR aqueles meninos. Isso aconteceu na escola (EPE). Que hoje não existe mais. Aí eu peguei o material e desci entregando para o Dr Luiz que era dono da escola e falei olha Dr, isso daqui não é para mim não. Lembro que ele falou para mim assim: olha Paulo tudo bem se você não quer fazer o que né, mas você vai fugir de seus problemas sempre? Quando você depara com um você abandona? Isso daqui é só para quem é forte, para quem é fraco é assim mesmo. Eu tenho certeza que ele falou isso porque percebeu que eu era movido assim. E quando ele falou isso para mim eu olhei para ele e falei: devolve os livros. Peguei os livros da mão dele e subi, quando eu cheguei lá os moleques estavam tocando o terror. Pedi que 3 moleques descessem para a coordenação, aí subiram de novo com o papelzinho e eles me disseram que a coordenação falou que eles deveriam ficar na sala. Aí eu falei que não, eles deviam descer e ficar com a coordenação, e enquanto eles não aprendessem a respeitar uns aos outros inclusive o professor eles não tinham espaço na aula dele, porque quem mandava na sala era ele. Naquele momento percebi que eu levava jeito para a coisa. Passou um tempo os meninos voltaram, pediram desculpas e as coisas começaram a fluir. Eu desenvolvi um jeito de trabalhar com eles, primeiro você pega firme, depois assopra e faz um carinho. A maioria desses meninos precisa de disciplina e quando você mostra um pouco de rigor e ao mesmo tempo amor, respeitando eles, os deixando falar seus anseios, dando um momento para eles conversar, tentando fazer da sua aula prazerosa, não ser uma coisa maçante você acaba ganhando. Acabei gostando e até desisti da outra parte do meu sonho que era ser pesquisador, quer dizer eu não desisti, deixei esse sonho para um outro momento. Porque agora mesmo o que eu gosto é de dar aula e não me vejo fazendo outra coisa. Meu pai tinha esse lance que a gente poderia ser professor, fiz geografia mais por causa dele, e no primeiro semestre fiz a disciplina “o pensamento geográfico” e me apaixonei e percebi que a geografia poderia me dar um leque de oportunidade. A história estudamos questões passadas e fica nisso, a geografia vai além, passado, presente e futuro. Eu penso que se subir em cima da mesa, se vestir de Batman contribui para o processo de ensino aprendizagem eu faço, isso é meu. Como eu vou compartilhar isso com um professor com 30 anos de carreira se isso não é a maneira dele trabalhar? O prof de história

aqui da escola é parecido comigo, a gente monta uma tabela aqui no vespertino. Como trabalho na escola privada e na pública são realidades totalmente diferentes, porém no privado eu tenho a sensação que vou dar minha aula e terei resultados, mas é uma coisa meio que máquina, você sabe que vai acontecer aquilo, a gente meio que prevê o final do processo. Agora o público é aquele ponto de interrogação a gente não sabe direito o que vai acontecer, mas eu gosto mais de lidar com essas crianças aqui porque eu sinto assim: eles precisam mais de mim do que as crianças da escola privada. No público precisa fazer um trabalho de formiguinha, dizer aos alunos que eles precisam do conhecimento para ter a oportunidade de um futuro melhor. Aqui eu me vejo mais professor. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

Quanto ao professor Giuliano, já atuava como profissional em outro estado. Porém a profissão estava sem perspectiva e por incentivo familiar entrou na profissão docente. Mas se surgir outra oportunidade de trabalho migra de profissão.

Eu atuava na segurança pública em Santa Catarina e fui fazer o curso de História pelo bacharelado e não pela licenciatura, queria ser um pesquisador, dominar as técnicas de pesquisa, mas meus pais são professores aposentados aqui em Mato Grosso, minha irmã se formou em biologia e depois veterinária, meu irmão fez psicologia e mestrado em psicologia da educação e fez carreira docente no ensino superior. Acho que tudo isso influenciou. Aí eu vi que minha carreira em Blumenau Santa Catarina de guarda civil não tinha perspectiva, a carreira estava ruim com 10 anos de concurso. Nesse momento minha mãe adoeceu aqui, teve um endocarcinoma, eu já estava longe há muito tempo, ela me fez o convite que me ajudaria e minha esposa era recém-formada em publicidade e propaganda e também estava sem perspectiva naquele estado. Propus-me a fazer o concurso em 2009, tinha acabado de me formar, aí cancelou, fiz em 2010 e passei, aí eu entrei em vacância lá em Santa Catarina na dúvida ainda se eu ficava. Assumi a função de professor, mas por influência da família de educadores e as circunstâncias. Porém me vejo em outra profissão, é possível, estou aberto a concurso, não tenho preconceito, se precisar mudar de profissão, mudo. (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 set. 2019).

O professor Kleber relata sua experiência de como se achegou à docência. Segundo sua fala, essa profissão transformou sua vida em todos os sentidos. Nóvoa (2007) argumenta que não é apenas uma parte de nós que se torna professor. Kleber explica que se tornou professor por inteiro.

Em 1994 estava desempregado. Saí na rua para procurar trabalho e parei lá na praça e quando a meninada saiu da escola eu fiquei pensando puxa-visa será que dar aula é bom? Aí eu saí caminhando e quando passei em frente à escola saiu lá de dentro a Luciana filha do irmão João Maringá e ela me viu e perguntou 'você conseguiu serviço?' Eu disse 'não estou procurando', então ela disse 'está faltando professor de história', me pegou pelo braço e disse 'vem aqui dentro da escola conversar com o diretor'. Ela entrou na secretaria e perguntou 'cadê o diretor?' Ele abriu a porta e disse 'estou aqui'. Ela disse 'esse daqui é o professor de história que você estava precisando'. Ele falou 'entra aqui' e perguntou se eu havia dado aula alguma vez? 'Não eu nunca dei aula', ele perguntou 'você sabe alguma coisa de História', eu disse que sabia a história dos hebreus, filisteus, da Babilônia e de Daniel, o que tinha aprendido na igreja. Aí o diretor me disse que era

para estar no período da tarde que as aulas eram minhas. Eu falei ‘preciso estudar um pouco’, e não teve jeito as 13 horas estava eu na sala de aula. Eu só tinha o ensino médio, entrei na sala e fiquei olhando para os alunos e eles olhando para mim, tremendo de medo, pois eram 30 alunos da oitava série, e eu não sabia o que fazer. Uns dez dias antes no desfile da cidade eu tinha conhecido uma moça e ela estava na sala de aula, ela me reconheceu, levantou e chegou perto de mim e disse: ‘Parece que o senhor está meio perdido, você não é professor não né?’ Respondi que não, ela me falou, ‘você quer que eu te ensino e falo para você como é que a professora anterior trabalhava’, eu disse ‘beleza’. Ela falou ‘é fácil, você pede para os alunos fazer leitura, você passa no quadro as questões, e você corrige depois, pergunta para os meninos o que eles entenderam’, e dentro de cinco minutos ela me deu as coordenadas e com isso eu comecei a trabalhar. Fiz isso nessa turma e continuei fazendo nas outras salas. Em três a quatro dias eu não queria fazer outra coisa, eu só queria dar aula. No próximo ano, eu queria voltar a estudar e a prof Betti Candido era diretora da escola onde eu trabalhava e praticamente me obrigou a fazer as matérias específicas do magistério, pois era a última turma. Comecei a fazer numa raiva danada, porque eu queria mesmo era fazer História ou pedagogia. No outro ano eu passei no vestibular de pedagogia e ia abandonar o último semestre do magistério. A Betti não deixou eu desistir. Terminei o magistério por insistência dela. Minha faculdade era de 1998 a 2001. Foi uma sorte tão grande porque no final de 1999 saiu o concurso fiz e passei, porém só poderia assumir quem tivesse o magistério. Só assumi porque tinha o magistério no qual eu terminei forçado não assumiria o concurso naquela época. Eu morava sozinho na época não tinha ninguém para me aconselhar, eu fiquei até com raiva da atitude dela, depois que eu me efetivei eu pensei, meu Deus do céu se não fosse pela Betti e sua insistência não estaria aqui e efetivado.

Diga se de passagem que antes eu trabalhava como protético em Juara, era um serviço muito solitário, no qual fiquei nessa função durante seis anos. Eu vivia só doente, numa angústia, numa tristeza e depressão que nada me curava, fazia tratamento, tomava remédio e nada. Quando eu comecei a dar aulas na primeira semana tudo isso que relatei para você sumiu e nunca mais senti isso”. (Prof. Kleber, Entrevista, 9 set. 2019).

Diante das histórias de vida dos sujeitos investigados, parte-se para a análise das entrevistas que segue por eixos. Para tanto, procura-se evidenciar as concepções e as práticas de professoras e professores da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental II da escola pública estadual no município de Primavera do Leste/MT.

Para trabalhar com os eixos, é imperativo agrupar elementos e ideias que permeiam um conceito que engloba tudo isso. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas e analisadas para a configuração da investigação. No texto, ao utilizar as transcrições como citações, o nome da entrevistada e do entrevistado será mantido, pois concordaram em se identificar.

As informações compiladas permitiram a apreciação mediante a reflexão dos eixos teóricos que seguem: Saberes docentes e práticas pedagógica, Desenvolvimento profissional da/na escola e pesquisa como condição de transformação da realidade.

A interpretação da entrevista ocorreu por meio de análise teórica em que se considera um verdadeiro aprendizado dialógico, pautado na compreensão que há possibilidade de outros entendimentos e saberes referentes à mesma questão de tempo, espaço e realidade. Porém, permeado pela consciência de que é imperativo que se seja sujeitos na existência. Nesse aspecto, recorre-se a Freire (2015) para justificar o excerto evidenciado sob a compreensão.

somente homens e mulheres como seres “abertos”, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio de sua linguagem criadora. (FREIRE, 2015, p.107, grifo do autor).

Neste sentido, a análise da pesquisa se permeia sob a ótica que somente após construir a consciência da própria limitação é que se pode libertar-se e propor uma ação transformadora como diz Freire (2015).

Diante das conjecturas, aborda-se a categoria Pedagogia e saberes pedagógicos, na voz das inquiridas e inquiridos, quais sejam professoras e professores da área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental II. Destaca-se que, embora aludido anteriormente, os sujeitos são nomeados pelo primeiro nome, conforme pretensão desses.

Pensa-se ser pertinente evidenciar que a escolha da profissão docente dos sujeitos entrevistados em sua maioria aconteceu por diversas circunstâncias da vida, influência da família entre outras. Até porque fizeram a formação inicial sem a intenção de serem professores. O ato de vir exercer a docência aconteceu pela necessidade de trabalho, sendo um fator convergente à maioria dos entrevistados. A oportunidade surgiu, aceitaram o desafio e a profissão os conquistou. Entre os pesquisados, há divergência entre dois professores, pois um sujeito tinha a intenção de ser professor, desde a infância e outro revelou que, se preciso for, ele muda de profissão.

Diante do presente relato, há que se questionar, o porquê de uma pessoa estudar uma graduação que o habilita o exercício profissional de professor/a, mas não faz a opção para a docência? Qual é a razão que a docência, passa a não constituir uma escolha prioritária ente os licenciados? Porque o acaso ou destino foram norteadores para escolha dessa profissão? São questões que desafiam a refletir e verificar, por que desse mal-estar da profissão e da descaracterização de políticas públicas que pouco respaldam à docência em nosso país. Quais ações e

estratégias são pautas para assegurar essa importante profissão? No contexto da realidade sócio-política que se vive que perspectivas apontam para os professores?

Tomando como referência as questões e dilemas apresentados, considera-se de extrema importância a disposição de professoras e professores em participar do processo das entrevistas, no qual o intuito é contribuir para uma compreensão e melhoria da educação pública. Dessa forma, enfatiza-se que as contribuições serão analisadas à luz de referenciais, tencionando análise teórica profissional e não pessoal dos sujeitos entrevistados.

Por se tratar de entrevista semiestruturada, realizou-se algumas interferências, quando o sujeito demonstrava não ter compreendido a pergunta. As entrevistas seguem por ordem cronológica em que foram realizadas. Para melhor compreensão do leitor, as falas foram transcritas com pequenas correções em sua composição, porém com o compromisso e a responsabilidade em não desviar o sentido. As perguntas da entrevista seguem em anexo.

Enfim, os textos proferidos pelos sujeitos investigados serão analisados por eixos subdivididos em: Eixo 1, Eixo 2, e Eixo 3 com análise das questões que serão apresentadas ao longo do texto que segue.

6.1 Eixo 1 - Saberes docentes e prática pedagógica

O assunto dessa unidade busca apresentar o que os professores pensam sobre saberes docentes e prática pedagógica, uma vez que esse universo situa a prática docente sobre esses quefazeres no espaço da sala de aula. Sendo assim, por meio do diálogo foi possível perceber que há uma certa preocupação por parte dos professores, em estabelecer um vínculo entre esse conhecimento inquirido com o trabalho que desenvolvem. Segundo o diálogo com os sujeitos entrevistados, percebe-se que esses possuem a consciência que podem ampliar a prática pedagógica, torná-la mais efetiva, se dispuserem do conhecimento sobre os saberes necessários à docência. É o que demonstram os relatos a seguir.

As práticas docentes são técnicas, que vão se aperfeiçoando a partir dos conhecimentos científicos e teóricos em que exerço na práxis aquilo que tenho como objetivo final, a transmissão do conhecimento. É tudo aquilo que norteia o licenciado, a relação diretamente com o aluno, como eu vou exercer isso. (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 de set. 2019).

Eu entendo que é o meu dia a dia, minha prática em sala de aula com os alunos. E os saberes necessários para gente fazer a prática aprendo nas formações que a gente tem formação continuada, e a nossa busca também. Porque a gente sai da faculdade a gente não sabe tudo, tem a teoria, mas tem muita coisa que a gente vai aprendendo com a prática. Por isso procuro estar buscando sempre, através de pesquisa, leitura. (Prof.^a Odineia, Entrevista, 2 de set. 2019).

É ter um bom conhecimento sobre o que estou fazendo, com práticas que venha ajudar os alunos a ser um cidadão de bem, utilizar do aprendizado ocorrido na faculdade e colocando o meu conhecimento em prática para que a gente contribua com uma educação cada vez melhor no Brasil. (Prof. Samuel, Entrevista, 3 set. 2019).

Todavia é imperativo mobilizá-los a partir dos problemas que surgem no cotidiano do espaço da sala de aula e que uma é dependente da outra, ou seja, teoria e prática. Entretanto, no desenvolvimento da prática pedagógica, não há que sobrepor a teoria e prática, mas sim uma alimentar a outra, para que haja um equilíbrio como ponto de partida, pois a prática docente, segundo Pimenta (2012, p. 29), é “rica em possibilidades para a construção da teoria”, não esquecendo que as necessidades que surgem no dia a dia da escola requerem a ação imediata da teoria para subsidiá-la.

No entanto, para ser profícuo o resultado na aprendizagem não basta possuir esses conhecimentos, professores devem também proporcionar condições para que o aprendizado entre os alunos aconteça. E como a educação é um processo histórico é imprescindível que esse trabalho possa “contribuir no processo de humanização”, como explica Pimenta (2012, p. 25). Haja vista que, sem a humanização, a educação não atende aos ideais de uma sociedade justa, igualitária e democrática.

Assim, ao serem perguntados sobre:

- ✓ Que importância você atribui a pedagogia enquanto ciência para aprender os saberes pedagógicos para sua prática docente?
- ✓ O que você entende por prática docente e quais os saberes necessários para o exercício deste?
- ✓ Como você relaciona sua prática pedagógica a esses saberes Pedagógicos?

Obteve-se as seguintes respostas:

Com certeza que acho importante. Eu aprendo muito no dia a dia, ao mesmo tempo em que estou repassando para meus alunos estou aprendendo (Prof.^a Odineia, Entrevista, 2 set. 2019).

Não é só para mim, mas acredito que é para comunidade também, porque além de abordar o contexto histórico, aborda também o conhecimento da

sociedade e por meio desses saberes aprende a ter ações para trabalhar a humanização com os alunos. (Prof. Samuel, Entrevista, 3 set. 2019).

Sim, acho importante, porém eu não tenho muito saberes pedagógicos, porque quem faz geografia não, você sabe, a didática é muito pouco. Eu procuro pesquisar para ver como eu posso trabalhar diferente com os alunos conforme a necessidade deles. Então eu procuro assim: desse jeito não deu quem sabe de outra forma. A colega tentou dessa forma e deu certo porque não eu? Eu gosto muito de conversar com os pedagogos para ver como eles fazem para eu tentar. Como eu não tenho conhecimento de Pedagogia e de didática, porque no meu curso não tinha. Eu lembro que não tivemos essa prática pedagógica no curso. Hoje não sei se continua assim (Prof.^a Maria José, Entrevista, 3 set. 2019).

É a ciência que construiu através do que era prático e depois se tornou um saber científico de como deve se exercer a profissão do licenciado. A Pedagogia para mim é preponderante. (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 set. 2019).

A prática docente em minha opinião não é só o trabalho em si, mas também o tempo de trabalho, as experiências que adquiri com o tempo de trabalho, a bagagem que adquiri nesse tempo de trabalho, acaba ajudando na prática docente. Existe vários tipos de saberes e um deles é inerente a sua disciplina, mas por trás da matéria existe todo um contexto. (Prof. Kleber, Entrevista, 9 de set. 2019).

Sempre que surge a oportunidade de aplicar esses saberes eu faço. Acontece de várias formas, utilizando algumas metodologias diferenciadas, o que dá para eu inserir em sala de aula eu sempre faço. (Prof.^a Odineia, Entrevista, 2 de set. 2019).

Eu trabalho voltado no cotidiano e com a realidade dos alunos, o meu cotidiano sem esquecer da disciplina de história, ou seja, os conteúdos. (Prof. Samuel, Entrevista, 3 de set. 2019).

Quando fiz o ensino médio não tinha muita pedagogia e pouco estudei no curso de geografia, então. (Prof.^a Maria José, Entrevista, 3 set. 2019).

Ao analisar as respostas dos sujeitos entrevistados, fica evidente a compreensão sobre a importância da Pedagogia como ciência e dos saberes pedagógicos para sua prática docente. No entanto, é possível observar na fala da professora Odineia, do professor Kleber e Samuel certa superficialidade no conhecimento dessa ciência e também sobre o que são saberes pedagógicos, o que é de grande relevância para compreender o processo das práticas desenvolvidas em sala de aula.

Nesse caso, Pimenta (2012) orienta que “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática”, inclusive, se houver articulação a partir dos problemas diagnosticados em sala de aula. Assim a compreensão teórica poderá contribuir com o trabalho da professora e do professor entrevistado.

Porém, no desenrolar da entrevista, percebe-se um envolvimento por parte desses profissionais com o espaço da sala de aula e com seus afazeres.

Acredito que relaciono sim, se eu não tiver esses saberes, como eu vou fazer na prática. Se eu não tiver o conhecimento teórico, como eu vou fazer na prática? Às vezes vai executar um determinado conteúdo e o que planeja não alcançou os objetivos, aí do nada você lança a ideia de anime que eu

assisti e que eles também conhecem. Funciona muito bem. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

Nesse caso, o professor relata que utiliza os saberes pedagógicos com sua prática, mas admite que é rasa a leitura sobre teoria da educação. Penso que se refere aos saberes da disciplina e à experiência dos anos de profissão como suporte que contribui para o desenvolvimento da aula. Charlot (2008), em sua obra, *O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição*, afirma que quanto mais difíceis são as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Dessa forma, ser professor na atualidade, como destaca Charlot (2008), caracteriza-se por ser um trabalhador, é um profissional da contradição que não sucumbe a inércia. Mas frente o desafio do trabalho, também cria hipóteses, nas quais essas estratégias de sobrevivência é que os travam as possibilidades de melhora e até mesmo de inovação pedagógica.

Nesta perspectiva, Tardif (2013) aponta que o docente ao escolher determinado procedimento para que a aprendizagem seja significativa para o aluno/aluna assume a pedagogia, pois não existe ensino-aprendizagem sem pedagogia, mesmo que fique implícito e manifesta a pedagogia sem a reflexão pedagógica.

Quando Paulo relatou: citar autores e o aluno não aprender o que resolve? Gadotti (2008, p. 90) conceitua que “os educadores que se entrincheiram atrás de grandes teorias, se armam e se explicam utilizando o pensamento do outro, buscando apoio exclusivamente no argumento do outro, recusando-se a assumir o risco de dizer a sua palavra”.

Assim procedendo, não fazendo a opção para construção de um projeto educativo, o seu ato pedagógico desenvolvido na sala de aula, constitui-se num vazio de sentido e significado para o educando. Ao contrário, um ato pedagógico significativo tem uma imbricação na base teórica e relação educador-educando. Ensinar implica a relação entre docência e discência, por isso a configuração da expressão de Paulo Ricardo.

É tudo aquilo que você desenvolve e faz com que o aluno entenda o que você está falando. Muitos profissionais têm práticas elaboradas, busca em livros, cita nome disso, daquilo, mas os alunos não conseguem entender o que está falando. Eu gosto da prática que o aluno entenda. A perfeição na sala de aula é quando o aluno entendeu. Minha definição de prática docente é essa. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

O relato do professor Paulo Ricardo, de certo modo, problematiza a prática pedagógica abstrata, descontextualizada que separa o pensar do fazer. É o que se percebe em relação ao contexto da escola e a orientação da política pública da educação. Na prática, o professor, para garantia de sua condição de sobrevivência, como enfatiza Charlot (2008), acaba adaptando a determinação da política. Como resultado desse processo, acaba perdendo a finalidade social da escola e de seu ato pedagógico. Ao contrário, usa-se dos autores para desenvolver a prática, objetivando o que se almeja alcançar com ela. Argumentar que a teoria utilizada não foi profícua não resolve a questão em si. É preciso analisar o caminho percorrido, correr o risco de expor a atitude, envolvendo nesse caso, ação, reflexão que pode resultar em uma outra prática.

Para ensinar, a professora e o professor precisam de sólida formação teórico-metodológica, pois é ela quem contribuirá como processo de compreensão do ensino e aprendizagem. Freire (2018, p. 72) alerta que “eu só ensino o que eu sei [...] fora disso, é uma negação da própria prática que a pessoa aspira”. A coerência, a ética o compromisso com a formação permanente e o exemplo fazem parte da vida profissional. Ademais, a profissão docente não é a única que utiliza desses adjetivos, porque se é socialmente reconhecido como a profissão responsável pelo ato de ensinar no espaço escolar. Por isso, a defesa de que a prática carece ser permeada com essas intenções.

Afinal, nossa prática acontece entre pessoas e essa dialética pode ser um caminho de aprendizado e sucesso nas relações. E quanto à perfeição, acontece quando o aluno aprendeu. Muitos pesquisadores, dentre eles, Demo (2019, p. 55) afirma que “a aprendizagem docente perpassa a qualidade docente”. Afinal, bons professores alfabetizam fundamentados em uma concepção teórica e metodológica que se apropriou no processo de formação, por isso a convergência de diferentes métodos na prática pedagógica na escola. Assim cada professora e professor desenvolve a sua prática pedagógica com o método que convier, porque é capaz de reconstruir sua proposta própria, sem se subordinar a um método específico ou aproveita com autonomia qualquer método.

É fundamental que o professor pense e teorize sua prática constantemente para não correr o risco da não transformação da realidade. Isso decorre de trabalhar com um certo sonho, uma utopia.

Quanto à professora Maria José, fez o apontamento que, pelo fato de ser graduada em Geografia não contemplava esse aspecto, inclusive, pelo pouco conteúdo sobre didática. Ela pontuou que a falta desses temas na formação inicial interfere na vida profissional, sentiu-se prejudicada. No entanto, a tomada de consciência, por parte dos professores é importante para os firmar e defender a formação continuada e a autoformação como constituição da profissão.

Não saberia dizer o que é prática docente, mas sim o meu proceder na sala de aula. É como eu planejo minha aula, como eu dou a minha aula, como eu lido com os alunos. Eu acho que é isso. E lidar com os alunos. Pois nas minhas turmas da manhã trabalho de um jeito e da tarde tem que ser diferente, senão não dá certo. Trabalho na colônia Russa, e os alunos também têm dificuldades e os que têm muita facilidade. Independentemente de ser descendente russo ou não. Apesar se serem mais tranquilos. Quanto à leitura e escrita apresentam um pouco de dificuldade, pois eles aprendem a língua materna primeiro que a língua portuguesa, as dificuldades são principalmente nos encontros consonantais (RR). (Prof.^a Maria José, Entrevista, 6 set. 2019).

Assim, para fugir da rotina e ser autônomo no trabalho a reflexão é preponderante nesse processo. Nas palavras de Tardiff Lessard (2008), o docente deve “refletir sobre as questões do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz”. Sob esse aspecto, há possibilidade de identificar os sucessos, insucessos, as fragilidades e os acertos no trabalho desenvolvido em sala de aula. E como retrata Freire (2015), esse movimento não acontece no vazio, é permeado por homens e mulheres que têm a capacidade de reinventar.

Nesse aspecto, Imbernóm (2009) chama atenção a professoras e professores quanto à responsabilidade sobre essa realidade. Apesar de encontrar barreiras e dificuldades diante da questão colocada, é imprescindível e decisivo como profissionais estimular uns aos outros a participar da formação continuada centrada na escola, bem como da autoformação.

Se o professorado não impulsionar uma nova cultura colaborativa nas instituições educativas, porém, exige e reivindica essa nova cultura para a sua formação, será impossível por sua vez desenvolver processos de formação permanente colaborativos e uma inovação institucional (IMBERNÓM, 2009, p. 71).

Sabe-se em quais dificuldades se está inserido nessa carreira, e sob esse aspecto, Demo (2019, p. 55) ressalta que “professor da educação básica ainda é profissão subalterna”, a sociedade também ainda não reconhece essa profissão

como protagonista para a construção de uma sociedade mais justa e socialmente melhor.

Retomando o diálogo com o professor Paulo Ricardo, percebe-se que ele pensa que a Pedagogia é uma ciência e acrescenta que cada professor desenvolve sua metodologia, no caso dele, investe em metodologias que fazem parte do mundo das alunas e dos alunos. Devido à sua primeira graduação ser em Informática, agrega esse conhecimento para interagir com os alunos de forma lúdica, ou seja, com jogos e animes.

Nesse contexto, entende-se como Freire (2015, p. 35) que o ato de “divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” sobre o seu papel no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ao contrário, o objetivo, enquanto professores, é o pensar certo no espaço da sala de aula, e nesse contexto, a maneira em que alunas e alunos aprendem é a forma correta que o docente deve investir no processo pedagógico.

Acho importante. A Pedagogia é uma ciência, mas acredito que cada professor desenvolve sua metodologia para trabalhar com seus alunos, usando filme, jogos, etc. Eu ainda não encontrei um nome para isso, eu chamo de geografia lúdica. Sempre que vou preparar minhas aulas tenho a preocupação de estar no mundo dos alunos, jogos e animes entre outros. Segundo minha coordenadora é uma forma que encontrei para de explicar geografia de um modo pedagógico. Mas eu não vejo que está alinhado a nenhuma corrente pedagógica que existe. A Pedagogia é a ciência que desenvolveu a didática, a metodologia. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

Na voz do professor, o lúdico deve estar sempre presente no fazer docente, o que converge ao pensamento de Tardif (2013) ao afirmar que a pedagogia integra as esferas de outras formas de trabalho humano que procura um resultado, nesse caso é o aprendizado de alunas e alunos, além de também depender da concepção e prática de cada um em transitar por diferentes áreas.

Quando o professor Paulo Ricardo diz: “eu não vejo que está alinhado a nenhuma corrente pedagógica que existe”, revela que tem uma compreensão simplória do real papel da pedagogia como ciência da educação, enquanto instrumento de mediação da prática pedagógica. Para Tardif (2013, p. 110) “todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem” mesmo que não tenha plena compreensão que a prática pedagógica se fundamenta numa teoria da educação.

Uma vez que Tardif (2013) remete ao fato em que o objeto do trabalho docente é fundamentalmente composto por relações sociais e, na maioria das vezes, conduz os alunos a essas relações. Simples não é, as relações são complexas e, nesse aspecto, a pedagogia também não está fora dos dilemas, tensões e negociações para o bom desenvolvimento da docência na sala de aula.

Em função do tempo histórico, a ação didática, por vezes, recebeu mudanças aparentes e em outros mais profundas, ou seja, a didática como disciplina, no início, era comprimida somente à transmissão de como ensinar, uma tarefa instrumentalista. Porém, os educadores começaram a ter contato com outras teorias. Assim surge a didática que recusa o tecnicismo com um movimento de aproximação de outras disciplinas da área das ciências humanas.

Entretanto, a subordinação se faz presente, por meio das políticas públicas como a implementação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, a própria formação continuada se não for conduzida de forma crítica e reflexiva, o uso do livro didático, entre outros. Diante disso, defende-se uma didática cujo valores e projetos político-sociais devem ser inerentes a uma didática crítica. Na atualidade, não diferente de outrora, estão presentes o conflito entre os que defendem projetos opostos, a luta de classes e, nesse caso, uma didática crítica é fundamental para confrontar e romper com uma educação que se fundamenta em pressuposto teórico-metodológico conservador, uma educação bancária como enfatiza Freire em *Pedagogia do Oprimido*. O intuito é pautar a atividade docente na perspectiva de uma aprendizagem coletiva, amorosa e que tenha em sua essência a emancipação humana. Nesse aspecto, utiliza-se das palavras de Freire (1987, p.22) “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente”.

O professor Giuliano (2019) demonstrou um conhecimento mais específico em relação à Pedagogia, enquanto ciência da educação. Giuliano, além de considerar a Pedagogia importante, cita que esta é preponderante, pois esta desenvolveu a didática, a metodologia, o que era prático; esta ciência tornou-se científica e contribui em como o licenciado deve exercer a profissão docente. (TARDIF, 2013, p.123) analisa que “esses componentes são o objetivo do trabalho, o objeto de trabalho, as técnicas e os saberes dos trabalhadores, o produto do trabalho e finalmente, os próprios trabalhadores e, seu papel no processo de trabalho”.

Partindo da compreensão do sentido do saber do docente, enfatizado por Tardif (2013), percebe-se a importância de que enquanto educadores deve-se ter a sensibilidade e a consciência de não cair em práticas reprodutoras, as quais a didática instrumentalista adotou, embasada na neutralidade, puramente técnica, reafirmando o silenciamento do ato educativo.

Assim, remete-se a Farias (2011), quando este defende um movimento dialético, a didática crítica:

uma didática que articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa; uma didática que concebem os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando". (FARIAS, 2011, p. 17).

Nesse sentido, trabalhar com essa didática é um ato de afirmação; problematiza a prática pedagógica vinculada a ideia de neutralidade posta no cotidiano da escola. Uma didática na perspectiva crítica, ao contrário, defende e trabalha a consciência e a militância dos docentes em defesa de um modelo de educação, para além dos muros da escola, que rompe com as fronteiras entre as disciplinas e aproxime das outras disciplinas como fortalecimento da identidade docente.

Na voz do professor Kleber, em relação a pedagogia como ciência da educação, relata que:

Eu penso que a Pedagogia ensina a gente a dar aula. Quando a gente começa a trabalhar só com a teoria não é suficiente para desenvolver um bom trabalho, mas com o passar dos anos a prática junto com a teoria acaba completando o profissional como um todo. Ter conhecimento sobre a Pedagogia é muito importante para aprendizagem do aluno. (Prof. Kleber, Entrevista, 9 de set. 2019).

No início da carreira, só se tem a teoria e isso não é suficiente para desenvolver um bom trabalho. E, com o passar dos anos, adquire-se a experiência, uma completa a outra. O professor Kleber entende que o passar dos anos de profissão, é fator positivo para desenvolver um bom trabalho.

Em se tratando do desenvolvimento profissional, é importante entender que, para o exercício da profissão, o professor necessita de apropriação dos saberes da docência. E na compreensão de Tardif (2013), passa também pelo conhecimento científico, pedagógico e da experiência.

Tardif explica que nesse caso:

os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho

cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2013, p.38-39).

Assim, fica evidente que se não agregar a prática com o conhecimento teórico vira, segundo Freire (2015), puro ativismo. Além disso, parte-se do princípio de que um dos objetivos do professor é indicar estratégias que viabilizem o aprendizado de alunas e alunos num ambiente que propicie o ensino e a pesquisa. Tardif (2013) define que “a gestão da matéria se torna um verdadeiro desafio pedagógico[...] transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la.” Desse modo cumpre-se a função social da escola. Ou seja, uma escola que instiga e participa da luta de classe, que visa à pessoa humana e que seu contexto seja a totalidade e a defesa da qualidade sociocultural para todos.

Reportando ainda ao diálogo com o professor Kleber (2019), destaca-se ainda que a Pedagogia é importante para a aprendizagem do aluno. Analisando o que destacou o professor, pensa-se que a sua afirmação tem relação com o fato de estar no convívio diário com as alunas e alunos e que se constroem enquanto humanos nessas relações; a Pedagogia é inerente à compreensão da realidade e das necessidades das educandas e educandos.

Afinal, somos seres de relações e, nesse contexto, afirma Freire (2013):

É isso que eu chamo de pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdo sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. (FREIRE, 2013, p. 108).

Em relação aos saberes docentes e prática pedagógica, no diálogo entre os sujeitos da investigação ficou evidenciado o que acham importante para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Entretanto, na voz dos professores investigados, não foi possível identificar uma resposta coesa sobre o que realmente são os saberes docentes e sua aplicabilidade na prática pedagógica. Foram relatos diversificados sobre o assunto. No relato abaixo o professor Samuel explica que:

Não é só para mim, mas acredito que é para comunidade também, porque além de abordar o contexto histórico, aborda também o conhecimento da sociedade e por meio desses saberes aprende a ter ações para trabalhar a humanização com os alunos. (Prof. Samuel, Entrevista, 3 set. 2019).

Nesse contexto, Pimenta (2012) evidencia que, ao desenvolver o trabalho no espaço da sala de aula, o professor expressa em síntese o saber pedagógico que carrega consigo. Pois esse saber construído no cotidiano do quefazer docente possibilita a ação no ambiente da escola onde trabalha. Entretanto, mesmo na superficialidade da resposta sobre o tema, se tem a consciência de que o professor é um ser que também reflete sobre a metodologia de ensino. Assim, Pimenta (2012, p. 50) define que “o professor, muitas vezes considerado um simples executor de tarefas, é alguém que também pensa o processo de ensino”. E nessa compreensão, Pimenta (2012) considera que o pensar reflete o docente como ser histórico e que este é condicionado de acordo com as possibilidades e limitações profissionais e pessoais.

Nesse caso, é importante destacar que se há limitação de conhecimento sobre o assunto em questão, pode haver limitação no desenvolvimento dos conteúdos por parte do docente no espaço da sala de aula. Assim sendo, Pimenta (2012) esclarece que o saber pedagógico permeia o conhecimento e este é um elemento importantíssimo para uma nova apreensão do professor no exercício da docência. Assim, ao considerar “a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria”. (PIMENTA, 2012, p. 54).

Isso demonstra que a atividade docente demanda uma habilidade para além do executar. Pois segundo Carvalho (2005):

o educador que se pauta pelo desenvolvimento integral do educando, deve percorrer caminhos da educação, do ensino e da vida, junto com ele, dialogando a respeito dos acontecimentos do cotidiano, articulando-se ao processo histórico a fim de que possa compreender o presente e projetar o futuro. (CARVALHO, 2005, p. 66).

É um labor de grande proeminência e importância para o processo educacional daqueles que trabalham com a intencionalidade de uma educação de qualidade. Essa propositura fica evidente no diálogo com a professora Maria José, no qual ela explicou que:

Sim, acho importante, porém eu não tenho muito saberes pedagógicos, porque quem faz geografia não, você sabe, a didática é muito pouco. Eu procuro pesquisar para ver como eu posso trabalhar diferente com os alunos conforme a necessidade deles. Então eu procuro assim: desse jeito não deu quem sabe de outra forma. A colega tentou dessa forma e deu certo porque não eu? Eu gosto muito de conversar com os pedagogos para

ver como eles fazem para eu tentar. Como eu não tenho conhecimento de Pedagogia e de didática, porque no meu curso não tinha. Eu lembro que não tivemos essa prática pedagógica no curso. Hoje não sei se continua assim. (Prof.^a Maria José, Entrevista, 3 set. 2019).

Considerando o relato da professora, percebe-se uma fragilidade de conteúdos em relação aos saberes pedagógicos e na disciplina de didática na graduação. Esse fator pode comprometer o trabalho no espaço da sala de aula. Embora a responsabilidade também seja dos professores em buscar sua autoformação para sanar as dificuldades que ora são diagnosticadas no percurso profissional. Pois, entre tantos outros fatores, se é, em parte, responsável pelo aprendizado dos alunos e alunas. Nesse sentido, Farias (2011, p. 93) caracteriza que “professor é quem responde de forma direta pela disposição dos saberes aos alunos, deliberando sobre sua sequenciação, abrangência e profundidade, [...] os melhores meios a serem utilizados para promover o seu aprendizado”.

Diante desses desafios, é essencial que os docentes busquem na pesquisa uma maneira de elucidar os problemas que ora se apresentam no cotidiano escolar, além de pronunciar que a participação na coletividade é mola mestre para vencer as dificuldades. O ser humano é único, porém fortalecido pela vivência e experiência da coletividade. Essa prática pode levar à transformação, pois ambas comungam com objetivo de contribuir com aquilo que o educando pensa e almeja. Por isso, o posicionamento de conhecer o contexto da aluna e aluno é imprescindível, visto que é o elemento principal da ação educativa. Assim, o planejamento e o movimento da prática docente podem ser articulados para atender as reais necessidades do educando, uma vez que a intencionalidade é que aconteça uma aprendizagem significativa ao educando.

6.2 Eixo 2 – Desenvolvimento profissional na/da Escola

Para refletir sobre o desenvolvimento profissional na escola, ancora-se no pensamento de Platão, o qual apresenta a ideia de que “uma vida sem se examinar e problematizar a mim e aos outros não merece ser vivida por um ser humano” (Kohan, 2019, p. 72). Nesse caso, a vida precisa ser problematizada e contestada em alguns pontos, entre eles como ser sujeito da própria existência? Uma das razões é convocar uma educação que transforma o educando e os professores em pessoas em que a autonomia se faça presente em sua tomada de decisão. Portanto,

partindo dessa afirmação, associa-se ao pensamento educativo e pedagógico de Freire (2018), o referencial teórico indispensável para uma compreensão da questão da tomada de consciência, como substrato necessário para que a mudança possa acontecer.

Tendo em vista, como esclarece Freire (2018, p. 27), que “é a consciência do mundo que cria a minha consciência”; a educação formativa, nessa perspectiva, cria condições pedagógicas para que haja possibilidades de estabelecer uma relação entre compreender o mundo, as coisas, a realidade objetiva e por fim a posição diante do mundo.

Essa tomada de consciência pode, no espaço de formação e profissionalização da/na escola, despertar a “curiosidade epistemológica” como acentua Freire (2015, p. 31). Assim, a partir dessa compreensão e desenvolvimento da maturidade formativa, na coletividade é imperativo engajar-se diante das necessidades formativas e dialogar com os docentes para que produzam mudanças de comportamento que avancem no processo de estudo, de curiosidade, e de reflexão/ação. Sabe-se que, nesse espaço da escola, advêm profissionais de diferentes contextos, ideias e posicionamentos, porém este deve ser articulado para que cada um tome para si o que lhe cabe de responsabilidade para sua formação e autoformação.

A formação na escola da rede estadual de Mato Grosso parte do princípio de estudo coletivo; para tanto é necessário fortalecer esse eixo de coletividade indispensável a esse momento. Por isso, no projeto educativo da unidade escolar, deve estar evidente seus anseios, para que o estudo e a reflexão possam ajudar a minimizar os problemas diagnosticados na escola. Assim quiçá impulse nos profissionais a necessidade de um trabalho pautado na colaboração, na participação e na solidariedade, pautado na ética com o intuito das relações sociais serem transformadas, uma vez que:

o espaço das relações humanas é marcado pela contradição. Contudo, para que o trabalho seja produtivo e qualidade sociocultural, tem que se constituir uma relação recíproca de confiança com o outro. A prevalência da solidariedade sobre o conflito permitirá que o educador se reconheça o sujeito como produtor de conhecimento, tomando o espaço da sala de aula como lugar fundamental para ensinar, aprender e construir. (CARVALHO, 2005, p. 222).

No entanto, esse movimento dialético entre as relações é essencial para a construção e melhoria na qualidade de ensino, além de buscar autonomia no processo de governança de si e do trabalho desenvolvido no espaço da escola. É imbuída desse desejo e perspectiva de desenvolvimento profissional na escola, que se busca dialogar com os professores/as que participaram da investigação, para melhor entender o que eles pensam sobre a formação e prática docente na escola. Para o diálogo investigativo com os professores/as, apresentou-se as seguintes questões: Os estudos realizados na sala de formação continuada contribuem para a formação dos saberes pedagógicos? Além da sala de formação você busca outros espaços para contribuir com sua prática docente? A formação centrada na escola contribui para sua prática docente e para sua auto formação?

Neste segundo eixo, analisam-se as questões acima evidenciadas, com objetivo de compreender como os sujeitos pensam sobre a importância da formação continuada na escola, sua contribuição para autoformação e o suporte desta para a prática docente. Até porque as dúvidas não são todas sanadas e a formação continuada é um espaço propício para o fomento da aprendizagem e da pesquisa na profissão docente.

Eu sempre valorizo muito a formação, apesar de alguns fazerem críticas, mas assim, a gente aprende muito com a formação, inclusive uma vez participei da elaboração do projeto. Isso nos ajuda em sala de aula, porque as discussões realizadas, as trocas de experiências e as informações entre os professores ajudam muito. Inclusive eu gosto dessa troca de experiência com os alunos porque às vezes os alunos em determinados temas, eles conhecem mais do que a gente. Por exemplo tecnologia, animações, o que eles veem no dia a dia, tem coisas que eles sabem mais que nós. Eu gosto também de aprender com eles. (Prof^a. Odineia, Entrevista, 2 set. 2019).

Eu procuro sempre estar lendo e pesquisando, porque os alunos são muito curiosos, e às vezes eles querem saber coisas do dia a dia. Os alunos perguntaram sobre o caso das queimadas na Amazônia, sobre o Macron e o governo brasileiro. Então eu procuro ter conhecimento para dialogar para não dizer bobagem. Inclusive sobre a questão do respeito que precisa haver entre as pessoas, porque eles são de religião diferente, portanto o respeito deve estar acima de tudo. A gente sempre tem algo a acrescentar para os alunos com a bagagem que a gente possui. (Prof^a. Maria José, Entrevista, 3 set. 2019).

Analisando a comunicação das professoras Odineia e Maria José sobre o que entendem por prática docente e quais os saberes necessários para o exercício da mesma, percebe-se que elas reportaram ao seu fazer diário com os alunos, inclusive, a realidade de cada escola, turma e cultura. Além de aprender com a prática cotidiana, pelo fato de não aprenderem tudo na faculdade. Para compreender

a questão do desenvolvimento profissional no contexto da escola, Tardif (2013, p. 37) explica que a “prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos.”

Para isso, retoma-se também a Freire (2015), o qual afirma que a inconclusão é inerente às mulheres e aos homens e nesse aspecto, todo tempo é tempo de aprender, assim, se constroem aos poucos como humanos, não se restringindo à aprendizagem somente na escola, mas agregando à vivência e à experiência. Porém, a formação permanente centrada na escola, pode ser o diferencial na construção da profissão docente no intuito de dialogar, além de ser um espaço de estudo e pesquisa.

Porque a gente vai trabalhar a especificidade da escola, a realidade da escola. É muito interessante porque teve alguns anos que a gente começa a estudar determinado assunto e no final do ano percebe que não estava tão voltado para aquela escola, não é bem a realidade da escola em específico no caso Vila União escola do Campo. E quando é centrada na escola é mais interessante da gente perceber como que funciona dentro da escola. Diga-se de passagem, que a escola Campo Vila União realiza a formação continuada na cidade de Primavera do Leste. (Profª. Odineia, Entrevista, 2 set. 2019).

Sim até porque lá na colônia Russa tem uso e costumes muito diferente da gente. É diferente de outras escolas, faz 8 anos que trabalho lá. E os alunos de outra escola ficam muito curiosos quando digo que trabalho nessa escola. Perguntam tudo, porque são diferentes, porque usam roupas diferentes da gente. Ai eu falo que se vestem diferente é por causa da religião ortodoxa os meus alunos aqui da cidade ficam espantados, pois acham que se vestia diferente por serem russo e não questão religiosa (Profª. Maria José, Entrevista, 3 set. 2019).

Sim, além de ser necessário ser na escola. Você pode ter cursos esporádicos eu até gostaria de cursos por área de humanas, pois é importante trocar informações com os colegas da educação e da unidade escolar. (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 set. 2019).

Dialogando com o professor Samuel sobre o desenvolvimento profissional na escola, ele destacou a importância de saber o que está fazendo para ajudar o aluno a ser um cidadão de bem. Frente a questão levantada, afirmou que, “sim é importante, porque quanto mais eu aprendo mais sábio a gente fica, não só para mim, contribui no meu trabalho com os alunos e também com a comunidade em geral.” (Prof. Samuel, Entrevista, 3 set. 2019).

Destaca-se também que sua prática é com o intuito em que possa ajudar na construção de uma educação melhor para nosso país. A fala do professor remete à extensão ética da profissão como fundamenta Farias (2011, p. 89) sobre a questão da docência, tendo em vista que “a dimensão ética da docência, portanto sustenta no fato de esta profissão estar voltada para a formação de outras pessoas, prática

que reclama reflexão [...] no conjunto de valores necessários ao convívio em sociedade.”

Da mesma forma, declara o professor Kleber que, em se tratando da constituição da identidade profissional, o foco não recai somente na questão do trabalho, o trabalho em si, mas a experiência que adquire durante esse tempo que exerce a profissão. Este entendimento está em conformidade ao pensamento de Tardif (2013, p. 104) quando afirma que “o professor não pensa só com a cabeça, mas ‘com a vida’, com o que foi, com que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas”. Para o professor Kleber ainda diz que, além da diversidade de saberes, o conhecimento do conteúdo da disciplina é importante, porque se constitui num todo que se inter cruza.

É uma coisa integrada na outra é um relacionamento que virou uma coisa só, tanto a prática como os saberes hoje em dia não dá para separar, é inerente um ao outro. Contribui e tenho certeza que é importante. (Prof. Kleber, Entrevista, 9 set. 2019).

Diante desse diálogo, os professores Kleber e Samuel demonstraram ter consciência sobre a relevância da educação na vida do estudante, bem como ter o domínio sobre o conteúdo a ser ensinado. A posição dos professores aproxima-se do pensamento de Freire (2018) que defende a ideia de que os professores tem a obrigação de saber o conteúdo a ser ensinado e, além de ensinar o conteúdo, professoras e professores para ensinar, além saber ensinar, precisam saber a serviço de quem está esse conteúdo. Mesmo sendo de caráter abstrato, o professor precisa fazer uma análise política do processo de ensino, com objetivo de esclarecer as razões do conteúdo que ensinar no momento histórico.

Nesta mesma perspectiva da formação e exercício profissional, a ética deve ser inerente não só profissão docente. Nesse caso específico sobre a docência, Freire (2018) chama atenção do professor sobre o papel do conteúdo, no processo de formação intelectual do estudante,

o aluno que vem estudar matemática, ele precisa aprender matemática. Eu não posso, de um lado, só ensinar matemática, porque aí eu estou traindo uma tarefa política que eu tenho como educador. [...] ele merece ao país, indiscutivelmente. Porque o papel dele é ensinar matemática. (FREIRE, 2018, p. 81).

Partindo do pensamento de Freire sobre a questão do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se ter uma melhor compreensão da definição de prática

docente, que, na compreensão do professor Paulo Ricardo, é a perfeição, na sala de aula, quando o aluno aprendeu.

Para o referido professor, a aprendizagem do aluno é que determina se a prática docente foi eficaz. Às vezes, ficam citando autores de livros, mas os alunos não aprendem. Problematiza-se a fala do professor, pelo fato de não considerar que a sala de aula não se constitui de uma homogeneidade de estudante.

Portanto, a prática docente se movimenta num espaço de contradição, em que a aprendizagem também se configura em estágio diferente. Nessa perspectiva, é preciso bom senso, pois a teoria por ela mesma não resolve. Na verdade, necessita-se de ação para que aconteça a transformação de uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Pois Freire (2013, p. 120), em sua obra *Professora, Sim; Tia, Não*, desafia a pensar que “quem ajuíza o que eu faço é minha prática iluminada teoricamente”.

Para tanto, os diálogos são sobre o posicionamento de ideias, no qual a maturidade, a autoformação e a formação continuada são inerentes à profissão. Os desafios são diários, mas a responsabilidade de ensinar perpassa pelos professores. Questionado o professor Paulo Ricardo sobre a formação centrada na escola trouxe esse relato.

Sinceramente? Não. Deveria ser importante. Se o que fosse apresentado não fosse uma coisa maçante. Ficar lendo sempre a mesma coisa, se fosse uma coisa mais na prática, trazer experiências de outros professores e de outras instituições e passar alguma informação. Quando eu comecei a trabalhar aqui na escola, a sala do educador era feita por nós. Cada professor ia lá na frente e passava uma informação, por exemplo: no meu caso eu e o Prof. Sebastião apresentamos uma oficina de como mexer nas mídias. Na época foi para aprender a editar vídeos, baixar vídeos, com o objetivo de as aulas ficarem melhor. Hoje tem muitos colegas que ainda não sabem fazer esse tipo de coisa. Então porque a sala do educador não pode ser feita pelos próprios professores da escola? Trazer coisas novas? Por exemplo: os pedagogos trazer atividades lúdicas, aí a gente como disciplina iria aplicar em nossa sala de aula. A teoria deve estar alinhada à prática. Ficar só na teoria para mim não tem serventia, é igual sala de aula, porque às vezes estou ensinando para os meninos cartografia eles estão só na leitura, quando eu coloco no gráfico, crio os planos cartesianos e eles fazem os cálculos percebo que eles, nesse momento, na prática, aprendem muito mais que muita teoria. Não estou dizendo que a teoria não é importante, porém deve estar alinhada com a prática. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

Analisando especificamente o relato do professor Paulo Ricardo sobre a formação centrada na escola, o mesmo não vê relação com sua prática docente no espaço da sala de aula e também não contribui na aprendizagem dos saberes pedagógicos. É um dado relevante e precisa ser analisado com cuidado para que

haja uma superação por parte do professor, e este passe a conceber a formação continuada como algo inerente ao seu fazer pedagógico. Quiçá se colocando no processo da formação consiga ter uma visão distinta da necessidade dessa. Pois a formação centrada na escola está sendo compreendida aqui, como explica Carvalho (2019, p. 21), “um espaço de estudo, vinculado a (*sic*) ideia da produção de autonomia, liberdade e aprendizagem da docência, como condição para a constituição da identidade profissional”.

Além disso, Imbernóm (2016) também destaca que a formação centrada na escola não é somente uma tática para apreender metodologias e procedimentos. Ela também é carregada de aditivo ideológico, de valores, atitudes e crenças. Não é uma mera transferência de conteúdos e coletivo de professores. Possui interesses estratégicos ocultos nas orientações emitidas pelo órgão central. Por isso, a importância da defesa e de tomar para si a responsabilidade individual e coletiva na formação com o intuito de desenvolver a autonomia da escola e do professorado, desvelando também os interesses velados que ora se apresentam.

Nesse caso, o compromisso com a profissão e o ato de estudar em si é preponderante para a reflexão coletiva, a compreensão do diálogo, tomada de decisões, o desenvolvimento profissional, além de que, nesse espaço, o professor deve pensar e agir como um agente político. Advogar a formação, a partir dos ideais de Freire (2018), é pensar o contexto da realidade formativa como ser no mundo para nele intervir. Isso requer que o docente seja sujeito de sua formação e autoformação, que a maturidade teórica faça presença no seu quefazer, o compromisso, a ética, a amorosidade e a humanização para com o mundo sejam ideais da coletividade.

Na voz do professor Giuliano, “práticas docentes são técnicas que se aperfeiçoam a partir de conhecimentos teóricos em que exerço minha prática, naquilo que tenho como objetivo final. É o que norteia o licenciado na relação direta com os alunos” (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 set. 2019). Diante da compreensão do professor acrescento que a prática docente vai além da técnica, ela expressa o saber pedagógico docente que se dá no espaço escola, numa instituição socialmente construída. Ela é um fazer social, pois envolve sujeitos construídos como seres humanos. A prática docente desenvolvida na sala de aula expressa a visão de mundo e de sujeitos que o professor defende. Porém, como assevera

Freire (2018, p. 81), “os recursos pedagógicos não são neutros” eles expressam concepções teóricas e metodológicas dos agentes educativos.

Por isso, a importância de um projeto coletivo de educação em que seja discutido a formação centrada na escola. Dessa forma, é que se reafirma que “é a ciência da educação que deve fundamentar a prática docente” (FRANCO, 2008, p. 130). Enfim, considerando a importância da formação profissional docente, se está de acordo como o pensamento de Franco (2008), que “o saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e mobilização de saberes”. (Ibidem, p. 134).

O que desafia e problematiza a política de formação instituída nas escolas, é a formação na perspectiva da emancipação humana e da sociedade, o que implica desenvolver uma práxis formativa capaz de contribuir com a formação de “sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu posicionamento social e político” (FRANCO, 2008, p. 134) com condição fundamental para a sua profissionalização.

6.3 Eixo 3 – A pesquisa como condição de transformação da realidade

Frente ao presente eixo se tece um diálogo com a pesquisa, destacando-a como condição para transformação da realidade. Nesse aspecto, toma-se como suporte teórico para reflexão as obras de Freire, sobretudo quando argumenta sobre a importância da pesquisa como fator essencial para o exercício da docência de professores, de modo especial, para os progressistas. E nesse dever ser de professores pesquisadores, Freire (2015, p. 30) anuncia que, “ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã”. Portanto, é nesse processo dialético entre conhecimento novos, que ora se tornam velhos, que a pesquisa se transforma em instrumento fundamental de formação, à medida que busca desvelar a realidade e produção do conhecimento como para formação do educador e compreensão do fenômeno da educação. “A prática de que temos consciência exige e gesta a ciência dela. Daí que não possamos esquecer as relações entre a produção, a técnica indispensável a ela e a ciência”. (FREIRE, 2013, p. 105).

Nesse ditame a pesquisa em si revela as reais necessidades da realidade no espaço da escola, além de apontar possíveis soluções para o que está proposto.

Diante dessas possibilidades a pesquisa, como condição de transformação, é inerente ao quefazer docente. Se propor, reflete; se refletir a ação, pode acontecer que junto a outras realidades são constatadas para intervir sobre o novo. Para isso Freire (2015, p. 31) ensina que “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Porém, essa tarefa exige o exercício da escuta e reflexão como metodologia para conectar a realidade docente e discente, respeitando as diferenças de conhecimento entre esses, para juntos, por meio do diálogo, a curiosidade manifestar e avançar na prática pedagógica, no ensino e na aprendizagem. Assim a análise decaiu sobre as questões abaixo.

Como levar em conta a formação centrada na escola e os saberes pedagógicos no planejamento para o ensino aprendizagem discente e docente? Em que referencial teórico você fundamenta sua prática docente?

O terceiro e último eixo é dedicado à análise dos excertos referentes às percepções sobre os saberes pedagógicos, planejamento, aprendizagem docente e discente, bem como ao referencial teórico que os sujeitos utilizam no seu quefazer.

No que se refere à questão da formação centrada na escola, os sujeitos responderam que:

A formação é muito boa, porque nesse espaço traz vários textos para contribuir com nosso fazer em sala de aula. A gente aprende muita coisa, além de que eu preciso especializar mais, fazer cursos não só em nossa área, mas buscar outros saberes para melhorar o cotidiano dos nossos alunos. (Prof. Samuel, Entrevista, 3 set. 2019).

Complicado esse negócio de saberes pedagógicos. **(Expliquei o que seria)** a professora me disse: é complicado né. Eu não deixo nada sem resposta, mas também não invento, se não sei digo que vou estudar depois retomo com eles o que perguntaram e eu fui pesquisar, porque digo a eles que a gente não sabe de tudo. Quanto aos estudos na formação continuada contribui sim. A gente sempre aprende coisas novas, inclusive metodologias. No meu tempo a gente não estudava metodologias, hoje é diferente, e nesse espaço a gente sabe o que os colegas estão fazendo além de estudar novos textos. É interessante saber o que os outros estão pensando e fazendo de diferente. Acho que a sala do educador contribui sim, ela é necessária, não concordo às vezes com políticas do governo ou falta de espaço físico, algumas vezes eu acho linhas pedagógicas equivocadas, mas no geral contribui sim, ela é extremamente necessária, deveria melhorar em algumas coisas, as políticas do governo deviam melhorar a formação Institucional. A formadora que acompanha a escola é extremamente competente. Eu busco conhecimento na internet e na minha biblioteca pessoal. (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 set. 2019).

Na compreensão dos professores, a formação proporcionada pela escola é significativa, porque o que se estuda contribui com a prática na sala de aula. Contudo, o professor Giuliano entende que as políticas de governo deviam melhorar

a formação institucional. Portanto, não limita a sua formação a essa mediada pela a escola. Já o professor Samuel destacou que é complicado esse negócio de saberes pedagógicos. Considera-se que é uma questão significativa, que precisa ser compreendida no processo de formação centrada na escola. Neste ponto, que se reitera a importância da formação pedagógica do professor para o exercício da docência na escola. Na Compreensão de Franco (2012):

a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas. (Franco, 2012, p. 169).

Portanto, é fato notório que a discussão sobre prática docente permeia-se também pela formação e constituição do fazer docente, da intencionalidade educativa e da compreensão de si e do outro. E, nesse caso, a qualidade da prática docente está intimamente ligada ao conhecimento dos professores sobre o que está ensinando. Ressalto também que há empecilhos de ordem administrativa, de investimento, da realidade dos alunos e da própria realidade, a qual interfere na finalidade do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o professor Paulo pontua que a formação centrada na escola não colabora com a aprendizagem dos saberes pedagógicos aliados ao planejamento escolar.

Não. Eu busco vídeos sobre os conteúdos que eu preciso, além de pesquisas. Tento sempre levar algo novo, fazer debate com eles, mas buscar livros e técnicas de como ensinar não faço isso. Só pesquisa específica. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 de set. 2019).

Portanto, partindo da teoria de educação freireana, a qual defende uma prática docente na perspectiva da inconclusão e que nesta se torna educável, é um possível caminho no cotidiano escolar em que se possa mudar a maneira de estudar e de construir o conhecimento. “Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica” (AZI, 2012, p. 54). Porém, a professora investigada, para desenvolvimento de sua prática pedagógica, dá pouca importância à leitura, enquanto instrumento de formação, para o exercício profissional no cotidiano da sala de aula. Diante da questão, assim se manifesta “Não faço formação além da sala de formação. Só leio. (Prof.^a Maria José, Entrevista, 3 de set. 2019).

É imprescindível que o tempo de estudo proporcionado na escola aos professores, no espaço da sala do educador, seja aproveitado o máximo possível e com qualidade, pois, de acordo com a professora, seu único espaço de estudo é na escola na sala do educador. Além do mais trabalha em duas redes municipal e estadual, e o tempo de autoformação/formação é o tempo destinado a sala de formação na escola. No entendimento de Carvalho (2019, p. 19) “a formação do professor centrada na escola exige um envolvimento de reflexão permanente para elucidar os fenômenos e problemas que desafiam a prática educativa no contexto escolar”. Por isso, é fundamental o docente se colocar no processo, reafirmando-se, nesse ambiente, como um espaço de aprendizagem, escuta, diálogo e também de uma educação política.

Assim é imperativo que nesse espaço, os professores dialoguem sobre a importância de se ter a consciência e a atitude de que “o ponto de partida do estudo do professor passa pela reflexão da prática” Carvalho (2005, p. 90). Para isso, professoras e professores não podem agir individualmente, porquanto, é na coletividade que se constrói a democracia na escola e sucessivamente a reflexão sobre como se desenvolve a prática docente.

A partir da reflexão coletiva e colaborativa, cada profissional em seu espaço de trabalho atua de forma individual, com sua criatividade, sua persistência e a vontade de superar o imobilismo. Embasado no projeto coletivo, encontra-se a própria forma de intervir no mundo. Assim, Alarcão (2011, p. 63) argumenta que “As informações são, sem dúvida muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessária para mudar a qualidade do ensino e da educação”.

No entanto, é preciso trazer à tona que a prática docente envolve situações que a antecedem ao espaço da sala de aula. Segundo Franco (2012) são circunstâncias que variam de escola para escola como: conhecimento epistemológico, materiais didáticos, têm acesso ou não? Quais métodos priorizar? Como inserir o educando que possui um ritmo diferenciado? Como trabalhar com a inclusão da criança deficiente? Como trabalhar com alunas e alunos desinteressados? Como incluir os responsáveis no processo da ação escolar? São situações que, às vezes, fogem do controle, no entanto destaca-se a importância dos professores incluírem uma fundamentação teórica que defina a intencionalidade,

enquanto trabalhadores da/na escola pública para uma educação pública de qualidade.

Em relação ao diálogo com a professora Odineia, ela enfatiza a importância da formação centrada na escola para seu quefazer no planejamento e na sua prática docente. Nas questões que ultrapassam o cotidiano da sala de aula, ela dialoga com os colegas mesmo que de outras disciplinas no intuito de fomentar a aprendizagem do educando na tentativa de compreendê-los.

Com certeza. Eu faço muita pesquisa quando estou preparando aula. Quando surge algum assunto que não entendo, leio não só o livro didático, mas também pesquiso em outras fontes. Gosto também de trocar ideias até mesmo pelos whats com minhas colegas sobre aprendizagem dos alunos, e até mesmo sobre o comportamento dos alunos, mesmo que os professores não sejam da mesma disciplina e da mesma área a gente faz essa troca sempre, inclusive durante o percurso da cidade até na escola do campo, ou seja no ônibus. (Prof^a. Odineia, Entrevista, 2 set. 2019).

Sabe-se que o processo de ensino requer um posicionamento teórico para alcançar objetivos traçados. Portanto Azi (2012, p. 54) defende que “as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria”. Esse fator além de elaborar uma articulação no espaço da sala de aula elucida questões que ora são enigmas no fazer docente.

Os saberes pedagógicos fazem parte do planejamento, quando faço o planejamento uso meu conhecimento, o da disciplina, mas sem o saber pedagógico fica difícil de trabalhar, é uma didática. (Prof. Kleber, Entrevista, 9 de set. 2019).

Contribui, porém, penso que, depois de alguns anos de profissão, serve para a gente rever esses saberes. A sala de educador é um espaço para a gente reviver o que deu certo e melhorar os que não deram. Já estudei muito, porém nesse momento depois de 25 anos de trabalho tenho estudado pouco. (Prof. Kleber, Entrevista, 9 set. 2019).

Freire (2015) alerta que pode parecer óbvio, mas não é. Deve-se analisar e refletir como se pode superar e caminhar para uma educação libertadora e menos simplista do que é colocada. Carvalho (2005, p. 93) que pauta a sua prática investigativa e pedagógica pelas ideias de Freire, enfatiza que “a educação é prática social, e a atividade docente é o desenvolvimento dessa prática no cotidiano da sala de aula”. Fundamentada neste entendimento de educação, ao dialogar com os sujeitos pesquisados sobre o que entendiam por prática docente e quais saberes necessário para o exercício desta, com muita presteza, responderam que:

É necessário constantemente a formação contínua do professor, é extremamente necessário. Eu faço aqui na escola que é institucional e também em casa com pesquisas, até por questão de atualização, mudanças, estratégias para que eu mude o que não está dando certo ou melhore o que está dando certo em sala de aula. É um norteador, a

formação é um conhecimento cumulativo. O planejamento pedagógico é muito importante, sem ele não tem como o professor trabalhar. (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 de set. 2019).

O excerto do professor Giuliano demonstra a sua compreensão sobre a importância da formação continuada, a autoformação, bem como sobre o planejamento pedagógico, além de ressaltar que são requisitos essenciais para o bom andamento do trabalho docente. Expressa também que a formação continuada deve ser um ato constante na atividade profissional, pois esses elementos direcionam a ação de analisar as estratégias de ensino para averiguação de resultados no espaço da sala de aula. Essa concepção compactua aos ideais de educação para emancipação do sujeito e cria possibilidade de mudança de prática por parte do professorado como acentua Imbernón (2009).

Sabe-se que há obstáculo para transpor sobre a formação, porém Imbernón (2009, p. 93) sustenta que “o pensamento complexo e o pensamento crítico seguem de mãos dadas quando analisamos as políticas e as práticas de formação e sua influência no contexto mediante processos de reflexão e de pesquisa”

Por outro lado, o professor Paulo Ricardo relata que o modo como trabalha em sala de aula é a geografia lúdica e percebe que consegue alcançar seus objetivos. “Minha coordenadora diz que encontrei uma forma de trabalhar a disciplina de Geografia de forma pedagógica”. Além disso ele relata que:

Acredito que sou um professor pesquisador, pois penso nas necessidades de aprendizagem dos alunos. Até para ser considerado ciência você tem que fazer, pesquisar e colocar em prática. É assim que uma ciência funciona. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

Paulo Ricardo enfatiza também que, para ser considerado ciência, o seu fazer pedagógico tem que ser pesquisado para colocar em prática, é assim que a ciência funciona. Nesse sentido, ele se considera um professor pesquisador, pois em sua concepção, ele pensa nas necessidades de aprendizagem das alunas e alunos. Nesse posicionamento, Freire (2013, p. 118) desvela que “A prática de pensar a prática, de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral envolve um novo conhecimento”.

Na questão referente ao planejamento, o professor Paulo Ricardo argumenta que:

O planejamento, eu uso como uma ferramenta para eu me situar em que universo que estou trabalhando. Ele me dá um direcionamento, pois é flexível, não consigo segui-lo de ponta a ponta assim é engessado. Não fico muito preso no que escrevi no planejamento, a própria aula vai criando situações, as quais vou utilizando para a aula não ficar maçante. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

Tatear o campo sobre planejamento é um exercício complexo, pois requer conhecimento teórico e compromisso com o ato de planejar. Na concepção de Vasconcelos (2018), a ação de planejar contempla a dimensão da prática do professor e professoras e as necessidades de aprendizagem do aluno. Neste aspecto, deve ser pensado para si e também para o outro. O ato de planejar tem como objetivo atender à necessidade de quem e para quem planeja. Essa atitude requer a compreensão de que esse exercício é carregado de intencionalidade, além de rigor e qualidade. Pois, além de ser um mecanismo de luta, o planejamento exige comprometimento por parte de quem o faz e executa devido à complexidade da prática pedagógica.

Para Vasconcelos (2018, p. 3), “Inovar não é nada fácil”. Pois envolve aceitação de outra opinião, exige romper com ideias pré-concebidas, sair da zona de conforto, libertar-se de amarras que sustentam a intransigência e criar possibilidades perante as situações e resolvê-las de modo contraditório de outrora. Nesse entendimento, o diálogo é o caminho para compreender as contradições e aceitar que a inovação se faça presente. Na compreensão de Freire (2018), o fato de entender que existe uma dificuldade para transformar a realidade, não caracteriza um ato de impossibilidade, ao contrário, na ação de fazer existe, em um mesmo movimento, a condição do refazer. Por isso, que a produção da mudança, sobretudo, na prática pedagógica, tem a condição de possibilidade. Portanto, inovar e mudar é possível, embora se tenha consciência da dificuldade da mudança de mentalidade do sujeito, frente ao mundo da vida.

Dessa forma, é fundamental entender que pensar a ação docente envolve uma dimensão em admitir que acontece uma relação com o outro, além de uma demanda de diálogo e estudos permanente. Esse fato é imprescindível, pois há um movimento que impulsiona o desencadeamento da ação no atendimento da necessidade do outro (discente). Nessa linha, retoma-se o pensamento de Vasconcelos (2018, p. 10) que salienta “não existe atividade humana consciente que não seja pautada por alguma referência teórica ou reflexiva”.

Portanto, a questão em si, de saber planejar e compreender como é a gestão da sala de aula para o efetivo exercício da docência, é a espinha dorsal da prática educativa. Assim, compreende-se que esse ato deve ser alimentado de sentido, para que o educando perceba qual a finalidade social da escola, bem como a acepção e o significado do processo de ensino-aprendizagem, bem como o sentido e significado de sua permanência na escola, o porquê do aprendizado e a função de uma educação para a transformação da coletividade. Assim sendo, “planejar é uma profunda forma de respeito pelo aluno. É um ato de amor”. (VASCONCELOS, 2018, p. 19).

Sintetizando sobre o assunto, para que a docência tenha esse caráter de planejamento vivo, coletivo e intencional, é fundamental que a escola tenha uma política de formação permanente dos professores para que possam melhorar a qualidade do ensino. Por isso, é determinante que a coordenação pedagógica possa gestar e desenvolver, no processo de formação na escola em consonância com os docentes, conteúdo e temática que favoreçam um debate em que os professores e professoras se tornem melhores planejadores, sujeitos e gestores do ensino aprendizagem.

Em síntese, é fundamental para o pleno desenvolvimento do trabalho docente, que a formação permanente seja condição para o desenvolvimento qualitativo da profissão, sobretudo, para que o planejamento se transforme em instrumento e mediação da organização do trabalho pedagógico e este seja coadjuvante no espaço da sala de aula.

Nesse caso, o professor Paulo Ricardo relata que “Afim até os próprios alunos percebem quando a gente tem várias possibilidades como meu pai costuma dizer: um coelho escondido na manga. E no momento crucial você tira ele e dá um UP na aula. Acho que é por aí.” (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. 2019).

Em relação ao referencial teórico utilizado, os professores citaram que estudam conteúdos específicos da disciplina para fundamentar a prática docente e também sobre atualidades como economia, política entre outros.

Quanto aos saberes que contribuem para o fazer docente em menor relevância, além de utilizar também a internet de casa, pois na escola do campo não tem, os professores/as estão lendo outros autores, como relatam abaixo:

Eu estou lendo no momento sobre práticas geográficas, porém não lembro o nome (achei na biblioteca). Pesquiso somente no Google para fazer o planejamento. Na escola não temos internet. Peço para os alunos fazerem isso em casa. Leio alguma coisa de Milton Santos. (Prof.^a Maria José, Entrevista, 3 set. de 2019).

Casa Grande e senzala, de Gilberto Freire, na formação do ensino da matemática Sobre Paulo Freire, Libâneo. (Prof.^a. Odineia, Entrevista, 2 set. de 2019).

No momento não me lembro dos autores. Eu leio atualidade, o que está acontecendo hoje e também sobre diversidades. (Prof. Samuel, Entrevista, 3 de set. 2019).

O professor Paulo Ricardo acrescenta que não tem o hábito de ler livros voltados para questões pedagógicas. Pode-se inferir que, de acordo com as vozes dos sujeitos, são poucas as leituras que realizam durante o ano letivo apesar de acharem importante esse movimento. Quando o professor Paulo relata que não tem hábito de leitura sobre o pedagógico, permite-se dizer que aqui, de certo modo, revela o que pensam as professoras/es da área de ciências humanas, investigadas nesta pesquisa, sobre a importância do conhecimento dos saberes pedagógicos para o exercício da docência.

O professor Kleber também manifesta que tem a consciência que ultimamente tem lido e estudado pouco.

Gosto de ler questões econômicas e políticas voltada para aula. Sei que leio pouco sobre pensadores, outros assuntos, livros que poderiam me ajudar. Mas o que me chama atenção é leitura dentro do meu universo. Para relaxar gosto de ler animes, jogos e coisas de programação que é minha outra paixão. Livros voltados para as questões pedagógicas não. Quanto à geografia leio Milton Santos. Leio quando preciso de uma recarga de baterias e alento para continuar a jornada. (Prof. Paulo Ricardo, Entrevista, 3 set. de 2019).

Renato Musselin, Libâneo, na sala do educador, Livro pedagogia do indivíduo. Os demais esqueci, tomo ritalina e fico esquecido. (Prof. Giuliano, Entrevista, 5 set. 2019).

É importante. Leio Max Weber, Émile Durkheim, dentro da minha área é importante. Paulo Freire, apesar que é da educação de jovens e adultos” (Prof. Kleber, Entrevista, 3 set. 2019).

Diante dos excertos dos professores, fica evidente que eles têm consciência sobre a necessidade de leitura acompanhar seu o trabalho diário, porque a leitura é a condição para ampliar a compreensão de sua prática pedagógica. No entanto, devido às burocracias do cotidiano, essa ação de extrema importância fica em segundo plano. Porém, é sabido que a reflexão constitui uma habilidade do ser humano, para examinar a natureza de sua própria ação no mundo. É a ação de tomar da realidade para produzir de forma sistematizada um entendimento do mundo em que vive. Assim pensa-se ser pertinente dialogar na sala de formação e

reunião pedagógica, sobre as questões que desafiam as condições de trabalho, formação e prática dos professores e professoras. Assim como em outros espaços e momentos oportunos, como assembleia do sindicato, encontro da escola com os pais e outros espaços políticos, com o intuito de sair da inércia e quiçá adentrar na cultura que a leitura também é um ato político, de poder e de conhecimento para toda comunidade educativa.

Como síntese do diálogo reflexivo com as professoras e professores sobre a natureza pesquisa como condição de transformação da realidade, pode-se inferir que é fundamental que os professores tenham uma real compreensão da importância da pesquisa para o seu exercício profissional, sobretudo, para o desenvolvimento da prática pedagógica no contexto da sala de aula. Para práxis pedagógica, ser professor pesquisador deve ser um ato inerente à profissão docente.

A pesquisa é condição para formação docente na perspectiva de ampliação da compreensão da realidade e da complexidade humana e do fenômeno educativo, visando à produção de novos conhecimentos e inovação da práxis pedagógica. A ação do processo da pesquisa é um componente teórico e metodológico, que subsidia a prática pedagógica no espaço da sala de aula, além de promover possibilidades de transformação da realidade posta no cotidiano da escola. Como educadora, espera-se que essa prática da pesquisa se transforme em realidade no processo de formação e prática pedagógica dos professores/as.

Pensa-se que hoje é imperativa a prática da pesquisa como componente que alimenta o processo de ensino-aprendizagem como enfatiza Freire, na *Pedagogia da Autonomia*, como rigorosidade metódica que estimula a indagação, a formação da consciência crítica, ampliação da visão de mundo e só conhecimento epistemológico.

Assim, a pesquisa oferece subsídios para conhecimento da realidade e, ao negar a mesma, o educador tem a condição de interferir e transformá-la. Ao idealizar e trabalhar para que os rumos de sua prática sejam a práxis transformada, a teoria se faz presente para que a ação num processo dinâmico, evidencie o conhecimento docente e este reflita no seu quefazer diário. Além do mais, é imperativo que a pesquisa educacional ocupe com intencionalidade os espaços da escola para fomentar saberes que fertilizem os procedimentos que são inerentes ao ensino e à aprendizagem com a perspectiva de efetiva mudança na educação.

Ao finalizar a investigação, pôde-se constatar que na voz dos sujeitos, há preocupação em oferecer uma educação de qualidade aos alunos, além de um esforço em proporcionar um planejamento, bem como uma ação metodológica que dê resultados satisfatório ao ensino e à aprendizagem.

Por outro lado, destaca-se que é preocupante a questão relatada sobre a autoformação, a formação continuada e a consciência da importância do docente ser pesquisador, pois, o tempo de estudo e leitura sobre os requisitos necessários à prática pedagógica, proporcionados aos professores/as pela política pública de educação é limitado. Isso tem levado muitos professores/as a assumirem uma atitude de negação do sentido, significado e importância da formação e leitura para o exercício da profissão. É urgente a tomada de consciência para uma leitura de aprofundamento teórico como forma de contribuir na mudança de pensamento e atitude no espaço sala de aula. Esses fatores destacados influenciam diretamente na ação pedagógica no espaço da sala de aula.

Diante da problemática, dilemas e desafios apresentados como resultados da investigação, fica evidente que o caminho a ser percorrido na formação docente é longo e desafiador. É uma questão necessária, que precisa ser assumida como política pública na escola, porém, como ação coletiva, mas subordinada ao processo investigativo-formativo dos próprios professores. Portanto, requer uma articulação da coordenação pedagógica com os docentes para organizar o projeto e a prática formativa na escola.

Contudo, há que despertar também o sentimento de pertença sobre o tempo dedicado para a formação como forma de preservação, não descaracterizando a orientação das políticas públicas, para que as condições de realização da formação permanente centradas na escola aconteçam de forma colaborativa. Pois a Lei Complementar 50/98 ampara e regulamenta a formação docente, sendo esta uma necessidade, um direito e um dever na profissão. Portanto, a formação na escola é um direito garantido em lei, o que se exige é ampliar as condições para o exercício da formação e um despertar da consciência de alguns que estudar é imprescindível, para melhorar a qualidade social da educação.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao iniciar este estudo, tomou-se como responsabilidade sob a influência da teoria Freireana, analisar a compreensão que professoras e professores têm da Pedagogia como fundamento necessário para o desenvolvimento da prática docente e da condição de superação, quando necessária. Para isso, coletou-se informações sobre o que os professores e professoras da área de Ciências Humanas do ensino fundamental II da rede pública de Primavera do Leste-MT, pensam da prática pedagógica e do saber docente para o exercício da profissão. Antes de adentrar na apresentação dos resultados da investigação, destaca-se que, no ano de 2019, momento em que foi realizada a pesquisa com os professores foi bastante turbulento.

A rede estadual enfrentou uma greve longa e dolorosa. Foi um ano atípico. O que registro minha indignação e sofrimento a perdas de direito conquistado com muito sacrifício e disposição para a luta. Ressalto que o desgoverno, a negação das políticas públicas e de investimento na educação aconteceu em efeito cascata: governo federal, estadual e municipal. O obscurantismo, a falsa consciência permeia o cotidiano dos trabalhadores e trabalhadoras. É fato, os que sofrem com essa situação são pessoas que tendem e comungam a luta coletiva, o bem comum. A empatia e a resiliência se faz presente em nosso posicionamento, pois tem – se consciência que, o que é negado por meio de retirada dos investimentos, poderia oportunizar uma vida melhor a classe trabalhadora.

Ao sair da greve os professores, para reposição das aulas, foram submetidos a uma carga horária apertada, tendo em vista que a reposição das aulas tinha que ser feita aos sábados. Mesmo assim dispuseram de um tempo, na hora atividade, para participar da pesquisa. Considera-se que a disponibilidade dos docentes foi fundamental para conclusão do estudo.

Após esse relato inicial que se considera importante para o desvelamento das contradições que subjazem à política e à prática formativa na escola, bem como para a compreensão da prática pedagógica; na sequência, serão apresentadas algumas considerações acerca dos objetivos da questão de pesquisa, que demonstram uma leitura interpretativa dos dados compilados durante este procedimento investigativo, a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva dialética freireana.

O que se pode afirmar é que a empreitada de compreender as concepções abordadas nos eixos de análise, saberes docentes e práticas pedagógicas, desenvolvimento profissional na/da escola e a pesquisa como condição de transformação da realidade demandou um exercício crítico e reflexivo embasado em referenciais teóricos, especificamente, elegidos como suporte que fundamentaram a tessitura da dissertação.

O resultado da investigação que se apresentou está estruturado em uma relação dialética entre a base teórica orientada pela concepção de educação libertadora de Paulo Freire, unidade de investigação de abordagem qualitativa e empírica coletada junto aos professores e professoras que expressa as suas vozes sobre os saberes e práticas pedagógicas

A análise dos documentos oficiais emitidos pela Secretaria Estadual de Mato Grosso que regulamenta o Projeto de Formação de (2015, 2016, 2017 e 2018), esse ano novamente denominado Sala de Educador, tem como objetivo estudar as políticas públicas, a formação permanente de professores e as necessidades de aprendizagem de alunos e alunas. Haja vista que é uma das funções do professorado participar desse estudo, pois o mesmo está incluído na carga horária de trabalho. É de grande responsabilidade quem ocupa a função de articular os estudos da sala de educador, pois este, além de organizar o momento formativo, precisa pensar esse espaço como um lugar de ensino/aprendizagem do docente.

Em contrapartida, as condições para os estudos, ou seja, o tempo remunerado é concedido aos professores, o que vale lembrar que foi uma conquista da categoria, portanto é salutar que se tenha a consciência da importância da defesa e da prática desse estudo e o quanto é válido a formação permanente centrada na escola. Sabe-se que, por vezes, os temas e os encaminhamentos para a sala de formação continuada fogem do objetivo proposto pela SUFP no início do ano, sendo necessário atender outras demandas propostas pela mantenedora.

Percebe-se que o descompasso da não continuidade do processo, de orientação da política de formação e pedagógica, com sucessiva interrupção de um ano para o outro, é desfavorável para o encaminhamento da sala de formação, pois à medida que os docentes começam a realizar um trabalho e a perceber resultados, no próximo ano acontecem mudanças, inclusive no nome da sala de formação. A não continuidade toma um desfecho diferente do previsto.

Nesse sentido, pensa-se ser importante que a SUFP realize um diagnóstico nas escolas para ouvir o que os docentes pensam sobre o orientativo e, a partir dessa demanda, possa promover um documento com as reais necessidades das escolas. Haja vista que a maneira que o estado direciona as políticas de formação à escola pode ser uma estratégia para que o espaço da formação exclua por si só elementos importantes no cotidiano da escola. Entre eles a formação política que este pode oferecer.

Assim a investigação demonstrou que os professores/as se dedicam a profissão docente com empenho, apesar das contradições e determinações que lhes são impostas pelo sistema político do estado, mas, por outro lado, percebe-se que existem algumas fragilidades nesse processo. Essas fragilidades são de cunho epistemológico, além da identidade docente que, de certa forma, tem resignação em assumir-se como profissional pesquisador da educação.

Desse modo, pensa-se que para construir uma educação libertadora, pautada nos princípios humano do diálogo, da gestão democrática e da justiça social, é preciso defender a ideia da formação centrada na escola que contribua para que os professores e professoras possam produzir uma reflexão da/e sobre a prática, como instrumento de luta pela transformação social, visando ao exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, a prática pedagógica precisa se caracterizar como espaço que cria as condições, para que os discentes se apropriem dos conhecimentos necessários para entender a realidade do mundo da vida e coletivamente pensar qual sociedade se quer formar. Isso dificulta o processo, uma vez que nem a sociedade em que se vive foi ainda democratizada.

Pautando, o diálogo em uma educação inclusiva, na perspectiva da emancipação humana, se diverge de uma educação, a qual, por meio de políticas públicas é colocada. Gadotti (2008) explicita que se vive e mantém uma educação classista, pois se é oriundo também de uma sociedade classista. Portanto, desconstruir esse posicionamento e construir um outro que agregue e inclua alunas e alunos numa equidade de oportunidades é uma luta diária. Essa ação converge a uma educação humanizada.

Nesse aspecto, defender uma educação para a emancipação e que a amorosidade ocupe espaço no dever ser da profissão docente é um ato inegociável.

Pois a coragem e o compromisso para com o outro é uma pronúncia de que vale a pena crer e lutar por uma educação que defenda a libertação dos oprimidos.

Essa é uma marcha em que existir como docente é resistir aos embates colocados perante a educação pública. E que o amar e o aprender se façam presentes nas vidas, e com isso compreenda-se que é exigência da prática pedagógica de qualidade social escutar e dialogar com os discentes sobre seus saberes, experiências de vida, de luta e esperança.

Outro aspecto significativo revelado pela pesquisa foi que a formação permanente, centrada na escola, tem o respaldo da maioria dos professores/as entrevistados, estes pensam ser importante, assumem que há aprendizado nesse ambiente, embora um sujeito entre os seis entrevistados não concorde com tal afirmação. Inclusive um sujeito da pesquisa enaltece o trabalho da professora formadora que acompanha a escola em que trabalha. Frente a esse dilema, a formação por si só não conseguirá resolver os conflitos presente na realidade educacional, pois há outros fatores que refletem diretamente no ambiente escolar.

Além desse contexto, o diálogo com os professores/as demonstrou que o objetivo pesquisado sobre quais autores as professoras e os professores estudam para fundamentar sua prática não foi contemplado, pois são pouquíssimas essas ações por parte dos docentes. Outro fato que a pesquisa demonstrou que há pouca compreensão da pedagogia como ciência da educação, por partes dos pesquisados. Assim, de posse do resultado da investigação, pensa-se ser pertinente analisar na escola, no espaço de formação, as concepções dos docentes sobre a importância da leitura como ferramenta que subsidie a prática pedagógica e abrangência da pedagogia como ciência da educação.

Nesse caso, analisar a educação sob esse aspecto é defendê-la em torno de um projeto político, social, crítico e libertador. Para isso, a compreensão da pedagogia como ciência da educação, como práxis social é a condição para o exercício da prática educativa, na perspectiva da libertação humana. Desse modo, a ação pedagógica se caracteriza pelo fazer investigativo com o intuito de ser mediadora, entre as políticas públicas e interesses providos de intencionalidade para a emancipação da pessoa humana.

Assim, uma escola que prima pela educação democrática e pelo diálogo, deve estar atenta às necessidades formativas dos docentes com a finalidade de fazer um trabalho que contagie e estimule o professor, para que possa ter uma

tomada de consciência sobre seu papel na formação. Haja vista que a docência é uma profissão que exige a pesquisa e a ação/reflexão, para compreensão de que o trabalho docente não é neutro, por isso, necessita da tomada de decisão sobre a prática. Para o exercício do trabalho docente, na perspectiva da educação libertadora, visando a emancipação humana, há de se pensar sobre o que e como fazê-lo.

Nesse sentido, analisando os relatos dos sujeitos investigados, tomando como ponto de partida os saberes docentes e práticas pedagógicas, percebe-se que existe fragilidades sobre esse conhecimento, que se considera de extrema importância para o seu quefazer no cotidiano da sala de aula. Esse diagnóstico é um fator inquietante, pois essa discrepância reflete no trabalho docente. Essas evidências devem ser dialogadas entre os pares, pois é de extrema relevância que o conhecimento discutido se faça presente na profissão docente com a intencionalidade do mesmo refletir no espaço da sala de aula, abrangendo um melhor aprendizado entre os alunos.

No caso de um melhor aprendizado dos alunos, há uma inteira ligação com o que foi discutido no eixo de desenvolvimento profissional da escola, pois os aprendizados da docência para o desenvolvimento da profissão, podem constituir-se como conteúdo de estudo no espaço de formação. O diálogo desse diagnóstico com as professoras e professores, como uma situação educativa e ponto de reflexão da prática pedagógica, é um ato político, bem como um ato pedagógico, no qual reflete a formação centrada na escola, pois tem um caráter significativo no processo de formação docente, visando a melhoria da qualidade do ensino. Contudo, na concepção de Severino (2001), a formação será compreensiva e dinâmica a partir do pressuposto de que os envolvidos tenham a consciência de que ela é uma prática político-social. De modo que os subsídios compreendidos nesse espaço agreguem uma interação humana que ultrapasse os limites individuais e fortaleça a coletividade.

Em relação à pesquisa como condição de transformação da realidade, pensa-se que é pertinente o diálogo problematizador sobre a importância da autonomia das professoras e professores, para assumir a condição de sujeitos pensantes para reger sua vida profissional. Uma vez que a pesquisa pode se constituir como a força motora do trabalho docente, à medida que a mesma tem um papel importante para ajudar a inventariar a realidade da educação e do ensino-aprendizagem, bem como

da mediação que alimenta a reflexão da/e sobre a prática pedagógica. A pesquisa também tem um caráter significativo de suporte e instrumento para o planejamento da atividade de ensino. Enfim, partindo do entendimento de que o pensamento e reflexão fazem do ser humano um sujeito criativo e não mero reproduzidor daquilo que lhe é posto, a inserção e prática de pesquisa e de estudo é suscetível para que a mudança aconteça.

Para concluir, embora consciente de que toda conclusão é ponto de partida para nova reflexão, embora imbuída de desafios, apropriou-se de uma compreensão que, nessa marcha educativa de uma professora inspirada no amor freireano, se possa afirmar que os temas pesquisados se entrelaçam numa afinidade multifacetada e complexa. E, sem findar os estudos, alimenta-se a esperança pedagógica que o espaço da formação centrada na escola pode e deve estar aliada à concepção de pesquisa para transformação da realidade, que permeia esse tecido de relações. É notório que a profissão docente padece de condições indignas de trabalho, porém, ao finalizar esse estudo, percebe-se que, apesar das contradições, a maioria confia na educação pública.

Nesse aspecto, é imperativo também dialogar sobre as relações de poder, que permeiam o espaço da escola. E, para a compreensão desse fato é imperativo despertar o sentimento de pertença à escola pública e, de forma crítica, nesse espaço ouvir e dialogar sobre suas inquietações. Uma vez que, como professora formadora do CEFAPRO, o estudo contribuiu para ampliar a compreensão da política pública de formação de professoras e professores. Porém ainda é preciso se apropriar da pesquisa como instrumento de formação e da pedagogia como prática social indispensável para o desenvolvimento da prática pedagógica. Os dados da investigação com os sujeitos foram significativos enquanto ação formativa e processo de reflexão para a atuação como professora formadora na escola, sobretudo como práxis pedagógicas numa relação indissociável entre teoria e prática.

Além disso, o presente estudo revelou que a pesquisa vai para além daquilo que pretendia diagnosticar, ela é dinâmica e viva. Nessa dialética, os sujeitos da pesquisa apontaram outros dados que merecem total atenção. Esta ratifica a pesquisa e demonstra a dimensão da ciência, a importância dos dados e a relevância dos mesmos. É um delinear para um futuro diálogo, pois não são construídos por si só, é um revelar com base em fundamentação teórica.

Nesse sentido, é profícuo dinamizar, no espaço de formação, questões referentes à importância da formação continuada para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos e alunas, a questão de o professor ser um sujeito leitor e pesquisador, a tomada de consciência sobre a ciência da educação e a escolha da profissão docente entre outros. É um caminhar longo, porém necessário à docência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: Imagens e autoimagens. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

AZZI, Sandra. **Trabalho Docente**: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Selma Garrido Pimenta (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

BELL, Hooks. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: 2018.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos Perversos da Educação**: A luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EdUFMT, 2005.

CARVALHO, Ademar de Lima. **A formação de Professor e a organização do trabalho pedagógico na escola**. In: CARVALHO, Ademar de Lima (org). **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**. Curitiba: CRV, 2019.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. *et al.* **Formação de professores - tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. 21.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIAS. Isabel Maria Sabino de. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Brasília: Liber, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. 2. ed. Revisada e ampliada. São Paulo: Cortez. 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1.ed São Paulo: Cortez, 2012.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2.ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; Tia, não**: Cartas a quem ousa ensinar. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 51.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e Educação Popular/organização Ana Maria Araújo Freire. 1.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos Seriação e Avaliação**: confrontos de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FERNANDES, Florestan. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019.

Gatti, Bernadete Angelina. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Gatti, In Bernadete Angelina (org) Elba Siqueira de Sá Barreto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**: O esquecimento da educação e a educação permanente. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Marx**: transformar o mundo. São Paulo: FTD, 1989.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um Sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à Pedagogia do Conflito. 15.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, C. Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**: Porto: Porto Editora, 1999.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação Social**. Petrópolis: Vozes, 1991.

GHEDIN, Evandro e Almeida Whasgthon Aguiar de. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. *In*: ROCHA, Simone Albuquerque da (Org). **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓM, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓM, Francisco. **Qualidade do Ensino e Formação do Professorado**. Uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. 1 ed. Belo Horizonte: vestígio, 2019.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Elvira Souza. **Ciclos de formação uma reorganização do tempo escolar**. Coleção fundamentos para a educação. São Paulo: Sobradinho, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARCELO, C. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. *In*: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso**: Novos tempos e espaços para ensinar – aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: Seduc, 2000.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas**. / Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Gráfica Print, 2012.

Nóvoa, António. **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 1989.

PARO, Victor Henrique. **Educação como exercício de Poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Sema Garrido, GHEDIN, Evandro (Org). **Professor Reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SCHMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. Tradução de Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes correntes filosóficas**: A Pedagogia da Essência e a Pedagogia da Existência. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Sobre o Planejamento Escolar: Momentos Iniciais, Projeto de Ensino-Aprendizagem e Trabalho por Projetos. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Gestão da Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2018.

WACHOUVCZ, Lilian Anna. **O método Dialético na Didática**. Campinas: Papirus, 1989.

ANEXO**QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA AREA DE CIENCIAS HUMANAS.**

- 1) Que importância você atribui à pedagogia enquanto ciência para aprender os saberes pedagógicos para sua prática docente?
- 2) O que você entende por prática docente e quais saberes necessário para o exercício desta?
- 3) Como levar em conta a formação e os saberes pedagógicos no planejamento para o ensino e aprendizagem discente e docente?
- 4) Os estudos realizados na formação continuada contribuem para a formação dos saberes pedagógicos?
- 5) Como você relaciona sua prática pedagógica a esses saberes pedagógicos?
- 6) A formação centrada na escola contribui para sua prática docente?
- 7) Que referencial teórico você fundamenta sua prática docente?
- 8) Relate quais razões levaram você ser professor / professora?