



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE CIÊNCIAS

CAMPUS DE BAURU

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Augusta Teresa Barbosa Severino

**Formação continuada em Matemática para professoras dos
anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de
identidades autônomas e a problematização da realidade
educacional**

Bauru
2020

AUGUSTA TERESA BARBOSA SEVERINO

**Formação continuada em Matemática para professoras dos anos iniciais
do Ensino Fundamental: construção de identidades autônomas e a
problematização da realidade educacional**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Área de Concentração: Ensino de Ciências e Matemática – da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Cristina Geromel Meneghetti

Bauru
2020

Severino, Augusta Teresa Barbosa.

Formação continuada em Matemática para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de identidades autônomas e a problematização da realidade educacional / Augusta Teresa Barbosa Severino, 2020.
210 f. : il.

Orientador: Renata Cristina Geromel Meneghetti

Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

1. Formação Continuada. 2. Construção da Identidade docente autônoma. 3. Problematização da realidade educacional. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE AUGUSTA TERESA BARBOSA SEVERINO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2020, às 10:00 horas, no(a) Sala 04 da Seção Técnica de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências da UNESP campus de Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI - Orientador(a) do(a) Departamento de Matemática / Universidade de São Paulo, Prof. Dr. JOSE MISAEL FERREIRA DO VALE do(a) Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, Profa. Dra. EDNA MAURA ZUFFI do(a) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação / Universidade de São Paulo - USP/São Carlos, Prof. Dr. INOCENCIO FERNANDES BALIEIRO FILHO do(a) Departamento de Matemática / UNESP/Câmpus de Ilha Solteira, Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ do(a) Departamento de Educação / UNESP, Instituto de Biociências de Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de AUGUSTA TERESA BARBOSA SEVERINO, intitulada **Formação Continuada em Matemática para Professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: construção de identidades autônomas e problematização da realidade educacional**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

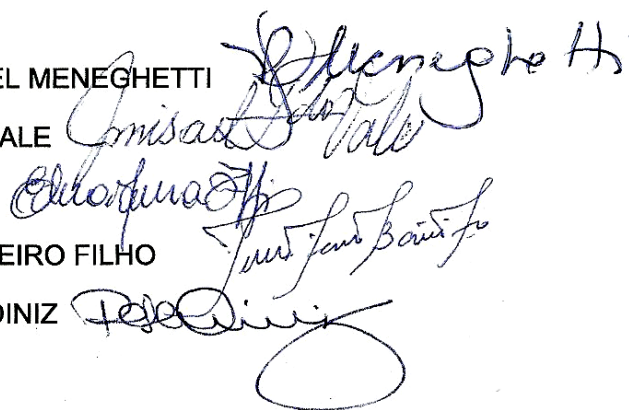
Profa. Dra. RENATA CRISTINA GEROMEL MENEGHETTI

Prof. Dr. JOSE MISAEL FERREIRA DO VALE

Profa. Dra. EDNA MAURA ZUFFI

Prof. Dr. INOCENCIO FERNANDES BALIEIRO FILHO

Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ



Dedico este trabalho a meu marido Willian, a minha filha Ana Livia e aos meus pais, Clarivaldo e Izaltina, pelo alicerce sólido, paciência e apoio ao longo de todos os anos de estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por possibilitar que eu concluísse mais essa etapa da minha jornada acadêmica, proporcionando-me saúde física e mental, sabedoria e perseverança nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais que tanto amo, Clarivaldo Barbosa e Izaltina Gomes Barbosa, pelas orações de cada dia e pela força para que eu não desistisse diante das dificuldades.

A meu marido Willian e minha filha Ana Livia pelo apoio, compreensão e amor incomensuráveis. E aos demais familiares pelos votos e orações para que eu conseguisse chegar até aqui.

À minha orientadora, Profa. Dra. Renata Cristina Geromel Meneghetti, pela paciência nas orientações, pela dedicação à pesquisa e pelo carinho com que trata seus orientandos, sempre exigindo o melhor de cada um.

Aos membros da minha banca de qualificação e defesa de tese Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, Profa. Dra. Heloísa Chalmers Sista, Prof. Dr. Inocêncio Fernandes Balieiro Filho, Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz e Profa. Dra. Edna Maura Zuffi, agradeço imensamente pelas ricas contribuições.

Aos professores das disciplinas cursadas no Programa, tanto no mestrado quanto no doutorado: Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola, Prof. Dr. Roberto Nardi, Prof. Dr. Marcelo Carbone Carneiro, Prof. Dr. Jair Lopes Junior, Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz, Profa. Dra. Maria Ednéia Martins Salandim, Profa. Dra. Odete Pacubi Baierl Teixeira, Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, Profa. Dra. Luciana Massi e Profa. Dra. Renata Cristina Geromel Meneghetti. Agradeço a todos pelas relevantes contribuições com a pesquisa e pelas excelentes aulas que me incentivaram ainda mais a seguir na carreira acadêmica.

Aos funcionários da Pós-Graduação pela dedicação ao programa e pelo apoio aos alunos e professores.

E, finalmente, agradeço aos meus colegas do programa pela amizade construída ao longo de todos esses anos de convivência.

Mas, quando surge o problema, ou seja, quando não sei que rumo tomar e preciso saber, quando não sei escolher e preciso saber, aí surge a exigência do filosofar, aí eu começo a refletir. Essa reflexão é aberta; pois se eu preciso saber e não sei, isto significa que eu não tenho a resposta; busco uma resposta e, em princípio, ela pode ser encontrada em qualquer ponto (daí a necessidade de uma reflexão de conjunto). À medida, porém, que a reflexão prossegue, as coisas começam a ficar mais claras e a resposta vai delineando-se. Estrutura-se então uma orientação, princípios são estabelecidos, objetivos são definidos e a ação toma rumos novos tornando-se compreensível, fundamentada, mais coerente.

Dermeval Saviani

SEVERINO, Augusta Teresa Barbosa. **Formação continuada em Matemática para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de identidades autônomas e a problematização da realidade educacional.** 2020. 210p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar o desenvolvimento da autonomia de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a Matemática, partindo das propostas do grupo de estudos e formação continuada com respaldo na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, tanto para o planejamento das atividades da sala de aula quanto para a reflexão sobre a realidade educacional e sobre o trabalho educativo. A investigação direcionou especial atenção à construção da identidade docente e como esta se constitui mediante os processos de estudo, discussão e reflexão do grupo, culminando na apresentação da Pedagogia Histórico-Crítica como uma proposta teórica e metodológica para pensar a própria formação e a prática pedagógica. A intenção foi oferecer indicativos de ampliação da autonomia docente pelo domínio teórico, prático e pela constante problematização da realidade, para os professores e, também, para os cursos de formação continuada, visando trabalhar o desenvolvimento da autonomia das professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para que possam buscar a construção de uma identidade docente crítica e transformadora. Para tanto, utilizamos os elementos da análise do discurso para interpretação das entrevistas semiestruturadas e questões pontuais evidenciadas no grupo de estudos. Buscamos, por meio desta pesquisa, caracterizar a identidade e autonomia das docentes, antes e depois das intervenções do grupo de estudos, com um curso de formação continuada que implementamos, visando a reflexão acerca da própria formação, do trabalho em sala de aula e das possibilidades de mudança para o ensino, em especial, da Matemática. Os resultados mostraram que o desenvolvimento da autonomia foi possível a partir da evolução dos processos reflexivos sobre o próprio trabalho, orientando as dimensões de seu exercício profissional do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica e das contribuições à educação da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky.

Palavras-chave: Formação Continuada. Construção da Identidade Docente Autônoma. Problematização da realidade educacional. Pedagogia Histórico-Crítica. Psicologia Histórico-Cultural.

SEVERINO, Augusta Teresa Barbosa. **Formação continuada em Matemática para professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental: construção de identidades autônomas e a problematização da realidade educacional.** 2020. 210p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2020.

ABSTRACT

This research was conducted with the objective of investigating the development of the autonomy of five teachers from the early years of elementary school to work with mathematics, based on the proposals of the study group and continuing education supported by the Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology, both for the planning of classroom activities and for reflection on educational reality and educational work. The research focused special attention on the construction of the teaching identity and how it is constituted through the group's study, discussion and reflection processes, culminating in the presentation of the Historical-Critical Pedagogy as a theoretical and methodological proposal to think about their own formation and pedagogical practice. The intention was to offer indications for the expansion of teacher autonomy through the theoretical, practical domain and constant problematization of reality, for teachers and, also, for continuing education courses, aiming to work on the development of the autonomy of teachers who work in the early years of elementary school, so that they can seek the construction of a critical and transforming teaching identity. For this, we used the elements of discourse analysis to interpret the semi-structured interviews and specific issues highlighted in the study group. We seek, through this research, to characterize the identity and autonomy of teachers, before and after the study group interventions, with a continuing education course that we implemented, aiming at reflecting on their own formation, classroom work and possibilities for change to teaching, especially, mathematics. The results showed that the development of autonomy was possible from the evolution of reflective processes about their own work, guiding the dimensions of their professional practice from the point of view of the Historical-Critical Pedagogy and the contributions to the education of Vygotsky's Historical-Cultural Psychology.

Keywords: Continuing Formation. Autonomous Teaching Identity Construction. Problematization of the school reality. Historical-Critical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology.

Lista de Figuras

Figura 1: Temas centrais na constituição da pesquisa.....	30
Figura 2: Ilusão relacional	106
Figura 3: Interpretação dos discursos	108
Figura 4: O processo de análise do discurso	111
Figura 5: Etapas da análise.....	112
Figura 6: Representação dos cinco passos da PHC	119
Figura 7: Charada!	134
Figura 8: Autoavaliação.....	140
Figura 9: Jogo "A travessia do rio"	144
Figura 10: Relação triádica.....	192

Lista de Quadros

Quadro 1: Questões da Entrevista Inicial	120
Quadro 2: Prática Social Inicial	121
Quadro 3: Problematização.....	123
Quadro 4: Questões da Entrevista Final	132

Lista de Tabelas

Tabela 1: Quantidade de pesquisas em cada banco de dados de acordo com os temas.....	31
Tabela 2: As participantes e sua formação.....	115
Tabela 3: Encontros do Grupo de Estudos.....	117
Tabela 4: Jogo 1.....	128
Tabela 5: Jogo 2.....	129
Tabela 6: Jogo 3.....	130
Tabela 7: Organizando a atividade 1.....	135
Tabela 8: Registrando quantidades.....	138
Tabela 9: Somando os pontos.....	142
Tabela 10: Instrumentalização.....	149

Lista de siglas

AD – Análise do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEFAM – Centro de Formação e aperfeiçoamento do magistério.

EMAI – Educação Matemática nos anos iniciais

FD – Formação Discursiva

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

PIB – Produto Interno Bruto

PNAIC – Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: ESTADO DA ARTE	28
1.1 As fontes de busca e análise.....	29
1.2 As pesquisas.....	33
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	52
2.1 Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos que interferem negativamente na construção de sua identidade docente.....	54
2.1.1 <i>Autonomia e Identidade docente</i>	66
2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade real de trabalho e reflexão	75
2.3 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica: elementos que problematizam a realidade educacional	89
CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS	97
3.1 Elementos Metodológicos que estruturam a pesquisa	97
3.2 Caracterização do contexto, da unidade escolar e dos participantes da pesquisa.....	114
3.3 Estrutura e funcionamento do grupo de estudos	117
CAPÍTULO 4: SOBRE O DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	148
4.1 Problemática do contexto educacional: interferências na construção da identidade docente autônoma	153
4.2 O trabalho com a Matemática: Autonomia e Identidade Docente.....	165
4.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS.....	202
ANEXOS	209
Anexo 1.....	209

APRESENTAÇÃO

Nesta seção¹, que acredito ser de suma importância para o desenrolar e compreensão dos motivos que me levaram a esta pesquisa, apresento brevemente minha trajetória acadêmica e profissional. Quero, além disso, estabelecer um contato mais interpessoal com os leitores do texto, de modo a tornar a leitura mais prazerosa e ainda criar expectativas acerca do tema e da importância dele para aqueles que amam a educação e acreditam na mudança por meio dela.

Minha paixão pela educação iniciou-se com minha entrada no magistério no, extinto, CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) em 1999 na cidade de Bauru-SP, com apenas 14 anos de idade. Logo percebi que aquelas discussões acaloradas sobre a história da educação, sobre a evolução das pesquisas e sobre o papel fundamental dos professores na vida dos alunos, eram a minha vocação, fazendo-me deixar de lado as expectativas quanto ao curso de Medicina.

Formei-me no magistério no ano de 2002 em meio às dificuldades de lidar com o casamento e o nascimento da minha filha. Logo pensei em desistir, que meu destino não estaria mais ligado aos estudos que eu tanto amava. Entretanto, o incentivo da minha família e a vontade de continuar me fizeram ir além, iniciando um processo árduo de substituições na prefeitura de Agudos-SP, mantendo a ideia fixa de cursar a universidade.

Decidi então, no final de 2004, prestar o vestibular para o curso de Pedagogia da UNESP de Bauru-SP. A aprovação veio em meio a um turbilhão de emoções, pois teria de deixar minha filha a noite para me dedicar aos estudos, mas, mais uma vez, o apoio da minha família foi fundamental. Pude dar início a uma exaustiva e gratificante etapa da minha vida: a graduação. E, aliado aos estudos na universidade, assumi o cargo de professora efetiva na rede estadual de ensino, na cidade de Bauru-SP, em fevereiro de 2006.

Apesar desse percurso difícil de conciliação entre trabalho, estudo e casa, posso afirmar que esse percurso me fez crescer ainda mais como pessoa

¹ Fiz a opção pelo uso da escrita em primeira pessoa por se tratar de memórias pessoais fundamentais para minha formação.

e como professora. Foi no curso de Pedagogia, nas aulas de professores magníficos, que descobri mais uma paixão: a pesquisa, mas não somente a pesquisa encerrada nos papéis da academia. Eu queria sim, me tornar uma pesquisadora que pudesse contribuir com a sala de aula real, no contexto escolar real.

Assim, desenvolvi meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) durante dois anos com a turma para qual lecionava, sob orientação do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale, a quem devo sinceros agradecimentos pelas contribuições acadêmicas primorosas. Trabalho este que versava sobre a contribuição da cultura africana para a história econômica, política e social do país, recebendo nota máxima da banca pela relevância do tema, estrutura e organização, finalizando com chave-de-ouro minha graduação.

A partir daí, eu precisava decidir se iria interromper os estudos ou avançar na carreira acadêmica. Optei, então, por me dedicar ao curso de inglês, pois eu sabia que seria importante para essa continuidade na academia. Nessa época, prestei um novo concurso, agora no município de Agudos-SP, ingressando em agosto de 2009 como professora efetiva da prefeitura, acumulando cargo com a rede estadual. Mesmo com a jornada dupla e pouco tempo para estudar, retornei, em 2010, para a UNESP de Bauru-SP para cursar mais um ano de complementação na grade da graduação e assim obter habilitação em gestão e administração escolar.

No final de 2013 decidi prestar a prova no mestrado no programa Educação para a Ciência, optando pela pesquisa dentro da Educação Matemática que é também uma grande paixão. Mais uma vez, senti a necessidade de voltar a atenção para as especificidades da sala de aula. Iniciei o curso de mestrado em março de 2014, sob orientação da Profa. Dra. Renata Cristina Geromel Meneghetti e defendi minha dissertação intitulada “O projeto EMAI (Educação Matemática nos anos iniciais): uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia”, em fevereiro de 2016.

Neste mesmo ano, realizei a prova para o doutorado no mesmo programa da UNESP de Bauru-SP e ingressei no curso em março de 2016, dando continuidade à pesquisa realizada no mestrado, porém dando mais ênfase agora à formação continuada de professores dos anos iniciais do

Ensino Fundamental que é um campo carente ainda de estudos e pesquisas. Minha dedicação a este trabalho se revelará no decorrer das páginas que se seguem, evidenciando o quanto meus estudos contribuíram para a construção de um pensamento linear e coerente com a educação crítica e a necessidade de uma educação pública que valorize a qualidade da formação do ser e a quantidade/qualidade das ferramentas que lhe são oferecidas para acesso e apropriação do conhecimento. Prezo por uma educação que valorize os professores e lhes permita uma atuação mais dinâmica, autônoma e alicerçada nas bases de uma formação ampla e integral.

INTRODUÇÃO

É este o fundamento da escola elementar; que ele tenha dado todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente é tão somente uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda.

*Antonio Gramsci*²

Os anos iniciais do Ensino Fundamental são vívidos campos de pesquisa e reflexão, adentrando aspectos referentes à formação mais significativa do indivíduo em termos de alfabetização e letramento e, ainda, da alfabetização científica que culminará nos avanços relativos às aprendizagens subsequentes. É um universo complexo que envolve inúmeras possibilidades de análise, dentre elas a questão central desta pesquisa: a formação docente.

Para Oliveira *et al.* (2014) este é um campo de pesquisa que vem crescendo desde a década de 80, em especial, no que se refere à necessidade da formação docente em serviço, tendo em vista as metas a serem alcançadas nas avaliações externas, a cada governo e a cada política pública construída.

Nessa realidade que se apresenta, nos resultados divulgados nos relatórios pedagógicos das avaliações externas, por exemplo, acerca das competências dos alunos nessa faixa escolar é possível identificar que as aprendizagens relativas à leitura, escrita, interpretação e Matemática estão abaixo do esperado, justificando inúmeras falas que apontam que os alunos chegam ao final da escolarização sem o domínio dos conceitos básicos para prosseguir nos estudos e para a participação em sociedade.

Exemplos desses resultados abaixo do esperado, tratando especificamente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, são apresentados pelo SAEB³ (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Na análise dos dados de 2017, é possível perceber que os alunos dos quintos anos apresentaram ligeira melhora em comparação ao ano de 2015 nas duas disciplinas avaliadas:

² GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244f.

³ Dados retirados do site: http://portalmeec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=94161-saeb-2017-versao-ministro-revfinal&category_slug=agosto-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 de janeiro de 2019.

Língua Portuguesa e Matemática. Em Língua Portuguesa houve avanço na média de 208 para 215, de um total de 350 pontos; e Matemática avançou de 219 para 224, de um total de 350 pontos. Entretanto, ao analisar o percentual de alunos em cada nível de proficiência (Insuficiente, Básico e Adequado) é possível identificar que 25% desses alunos estão classificados no nível “insuficiente”, ou seja, inferior ao que seria considerado “básico” em termos de conhecimento sobre a Língua Portuguesa e Matemática, pois não dominam o sistema alfabético de escrita e os conhecimentos básicos de Matemática.

Apesar de existirem inúmeras variáveis que interferem na aprendizagem dos alunos, existem dois aspectos que exigem atenção especial nesta pesquisa: (i) a formação dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente para o trabalho com a Matemática; e (ii) a questão da relação dialética entre ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, são aspectos que determinam os processos de construção e reconstrução da identidade docente.

Há necessidade, portanto, de que mais pesquisas estejam direcionadas para a formação desse professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, para os processos de ensino e de aprendizagem que interferem diretamente na construção de sua identidade docente, tentando apontar caminhos para a melhoria da qualidade da formação oferecida pela escola pública e a consequente elevação cultural das massas trabalhadoras. Compartilhamos do conceito de qualidade atribuído por Gramsci (1968) para explicar o sentido da palavra no contexto da pesquisa em Educação.

A qualidade deveria ser atribuída aos homens, e não às coisas, e a qualidade humana eleva-se e torna-se mais refinada na medida em que o homem satisfaz um número maior de necessidades, tornando-se independente. O preço elevado do pão, devido ao fato de se pretender manter um número maior de pessoas ligado a uma determinada atividade, leva à desnutrição. A política da qualidade quase sempre determina o seu oposto: uma quantidade desqualificada. (GRAMSCI, 1968, p. 402).

Isso porque, evidenciamos a importância de que sejam revistos o entendimento sobre a formação docente e também os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, visando a imprescindível atuação docente não

só para a melhoria, mas para a manutenção da formação oferecida pela educação pública, da aula a ser preparada e da intervenção pontual do professor sobre as dificuldades específicas apresentadas pelo aluno.

É preciso que esse professor tenha desenvolvido a consciência filosófica e crítica sobre os aspectos educacionais (papel da educação escolar, prática educativa e formação do aluno, sociedade), como pressupostos imprescindíveis para sua atuação essencialmente política, tendo a capacidade de perceber, avaliar, elaborar e intervir nos processos de aprendizagem, num trabalho consciente que vise sempre a apropriação por seus alunos dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade.

O domínio desses conhecimentos sistematizados é elemento primordial para a construção de uma identidade autônoma, alicerçada na consistência do saber erudito, na importância do estudo e formação constantes e, especialmente para o professor, no entendimento de seu trabalho como meio de elevação cultural, pois sem o professor e sua atuação política e crítica, a escola pública não terá chances de falar em formação de qualidade para os educandos.

Para Duarte (2010), na realidade que vivenciamos, advinda de um longo e desgastante processo histórico de descaracterização da profissão docente, muitos professores não dominam sequer os conceitos básicos para ensinar determinada disciplina, tornando a aula um entrelaçar de atividades vazias, prejudicando a aprendizagem dos alunos e sua apropriação de conhecimentos e habilidades.

Essa não é mais uma tentativa de responsabilizar os professores pelo fracasso da educação escolar, mas sim um meio para evidenciar o quanto uma formação precária pode prejudicar, tanto alunos quanto professores, acentuado pela gradativa desvalorização da carreira do magistério. Os professores precisam ser participantes ativos do cenário educacional e político para se apropriarem de uma identidade que seja autônoma e crítica, exigindo dos governantes investimentos mais amplos na formação inicial e continuada.

A intenção não é apresentar uma pesquisa para avaliar cursos de formação ou para indicar aos professores práticas de ensino inovadoras. Na verdade, esta pesquisa tornou vivo o desejo de ouvir os professores e trabalhar no sentido da instrumentalização teórica, prática, política e filosófica para que

possam intervir sobre a realidade e refletir sobre a própria atuação, fundamentada numa postura, numa identidade crítica e autônoma.

Essa ideia surgiu da investigação iniciada no mestrado por meio de entrevistas semiestruturadas com professores, que culminaram na dissertação da autora, Severino (2016), na qual buscamos discutir a questão da limitação da autonomia docente frente à implantação do projeto EMAI (Educação Matemática nos Anos Iniciais), que traz a proposta de unificação do currículo para todo o Estado referente ao trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Há aqui uma ânsia pelo engajamento dos professores na luta por uma escola pública que oportunize qualidade na formação do indivíduo e que ofereça aos alunos o desenvolvimento cultural e científico por meio de uma quantidade ampla de ferramentas que lhe permitam acesso e apropriação do conhecimento sistematizado, tão necessário para o enfrentamento das situações cotidianas do mundo contemporâneo. Sobre isso Ferreira do Vale (2012) escreve que:

É preciso ter em mente que a escola pública estatal é, atualmente, o único espaço possível de cultura inicial para milhões de filhos das camadas populares. Evitar por todos os meios de se fazer uma escola pobre para o pobre. Aceitá-la significa aumentar as distâncias sociais Não basta atender a quantidade (as camadas populares). É preciso atendê-las com qualidade e qualidade de tal modo que qualquer pessoa da sociedade possa frequentá-la. (p. 90-91).

Entretanto, é preciso que esses professores estejam amparados e instrumentalizados com uma gama de conhecimentos teóricos e metodológicos. Isso porque, nenhuma transformação será possível sem a atuação consciente e crítica dos professores, como intelectuais organizadores de cultura (GRAMSCI, 1982).

Ainda segundo Ferreira do Vale (2012) é preciso que o professor tenha formação de qualidade para que promova avanços na educação popular. Isso porque, o investimento na formação do professor é o pressuposto para a formação intelectual e moral dos alunos.

[...] não poderá haver complacência ou acomodação. A radicalidade na exigência de qualidade na formação docente

significará tornar possível uma Educação voltada para o futuro que resgate a possibilidade de criar um coletivo instruído e educado capaz de dar um salto qualitativo na História. (p. 91).

É preciso superar a ideia do professor como executor técnico dos programas do governo, uma máquina obediente e passiva. Na verdade, o professor carrega dentro de si um longo processo de formação, construção e desconstrução de conhecimentos e práticas que corroboram na construção de sua identidade docente e que interferem no modo como conduzirá suas aulas e suas ideias sobre a formação do seu aluno. Isso tudo, segundo Francioli (2010) confirma-se em meio a uma gama de imposições que querem determinar seu modo de pensar e agir, mascarando a atuação do professor executor de comandos atrás de um discurso falsamente autônomo e crítico.

Para Garcia *et al.* (2005) é preciso tratar a identidade docente como uma construção política que representa os efeitos práticos das políticas de identidades disseminadas pelo discurso educacional oficial, que busca gerir os docentes e os sistemas escolares, determinando os objetivos e metas do ensino e do que é ser docente, como devem agir, falar e pensar.

Nesse sentido, como afirma Redling (2018), torna-se ainda mais necessário ouvir os professores, sentir suas angústias e necessidades diante da realidade que enfrentam cotidianamente, para que exista a possibilidade de unir a inovação das propostas e materiais didáticos ao professor carregado de conhecimentos, mas também de inúmeras dificuldades que, na maioria das vezes, são ignoradas, incluindo as limitações conceituais e as imposições ideológicas.

Pensando na construção da identidade docente como algo mutável e passível de reflexão, bem como, na necessidade de colocar o professor como peça fundamental da discussão sobre o cenário educacional atual é que se definiu que a pesquisa se desenvolveria dentro de um grupo de estudos em que se discutiria o trabalho específico com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo, para tanto, a reflexão teórica acerca do trabalho com a Pedagogia Histórico-Crítica, as propostas de pensar sobre os processos de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural e suas aproximações com a pedagogia estudada e ainda refletir sobre os elementos

que interferem negativamente na construção de uma identidade docente autônoma.

Para isso, nos apoiamos em Redling (2018), que define a identidade profissional como um processo de construção cotidiana determinado nas relações estabelecidas.

Podemos então considerar a Identidade Profissional como uma construção formada, ao mesmo tempo, por processo pessoal contínuo, e pelos processos relacionais. Com isso, entendemos que a Identidade Profissional se configura como o espaço comum dividido entre o indivíduo, o seu meio profissional e social e a instituição onde trabalha. (p. 48).

Pensando nesse processo de construção é que se estruturou cada encontro do grupo de estudos, cada leitura e cada discussão, tendo sempre o foco na formação docente para o trabalho específico com a Matemática e a identidade docente autônoma. Tal proposta se fez válida porque, nesta etapa da educação, anos iniciais do Ensino Fundamental, a Matemática é destacada pela maioria dos professores como a disciplina de maior dificuldade para ensinar, pois demanda o domínio conceitual e metodológico que, na maioria das vezes, não faz parte da formação inicial docente (SEVERINO, 2016).

Os professores polivalentes acabam tendo um conhecimento limitado acerca das disciplinas do currículo, o que os obriga a fixar sua prática nos apontamentos dos materiais didáticos, reduzindo sua autonomia docente à execução das atividades e propostas do material.

Dessa maneira é imprescindível que sejam evidenciados os pontos referentes à formação continuada de professores daquele nível de ensino, tanto do ponto de vista teórico quanto prático, para contribuir significativamente com a reestruturação dos processos de ensino e aprendizagem, contribuindo significativamente com o repensar da própria identidade docente, que seja autônoma, isto é, para que a busca pela autonomia seja vista como meta para a superação dos obstáculos em sala de aula e para o enfrentamento das imposições cotidianas.

As orientações curriculares e os cursos de formação continuada que são oferecidos aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acabam não sendo suficientes para evitar dificuldades pontuais, que envolvem a

compreensão e o ensino dos conceitos matemáticos propriamente ditos. Há evidências da existência de falhas na formação inicial, apontadas pelas professoras entrevistadas durante a produção de nossa dissertação (SEVERINO, 2016), em especial, no que se refere aos conceitos matemáticos, que não lhes permitem, apesar das louváveis intenções, proporcionar aos alunos a apropriação qualitativa/quantitativa de um ensino público para a compreensão conceitual, a constituição de habilidades e de utilização dos saberes escolares na resolução dos problemas cotidianos.

Para Gomes (2002), a falta de compreensão dos conceitos matemáticos é o ponto inicial de um ciclo de repúdio à disciplina que se constrói na maioria dos alunos e professores no decorrer de sua história de vida. Nesse sentido são as vítimas do encarceramento da autonomia, limitada à execução de atividades.

A construção da dissertação, Severino (2016), já evidenciada anteriormente, restringiu-se ao âmbito da compreensão do problema da limitação da autonomia pela imposição de programas e projetos governamentais para o trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, parece que foi negligenciado às professoras entrevistadas o direito de pedir ajuda, de manifestar suas reais dificuldades e de buscar apoio na compreensão e na construção da autonomia, para atuação dentro e fora da sala de aula, para a participação crítica, construção curricular, ou seja, para a discussão participativa, crítica e reflexiva referente às questões político-educacionais.

Nessa perspectiva, o presente trabalho de pesquisa é norteado pela seguinte questão: de que maneira um trabalho de formação continuada de professores por meio de grupo de estudos, com base na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, podem contribuir para a construção de uma identidade docente autônoma no trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A formação de um grupo de estudo se justifica, pois, segundo Contreras (2002), a identidade docente para que seja autônoma precisa ser construída cotidianamente por meio do estudo, individual e coletivo, na prática de sala de aula, nos momentos de reflexão sobre planejamento de cada atividade e sobre os resultados obtidos. Além disso, visando tal finalidade pressupõe-se a

participação efetiva do professor na elaboração, execução e reavaliação do currículo. Entretanto, há necessidade de um suporte teórico que lhes proporcione entender a prática a partir da teoria e a teoria a partir da prática, num movimento cíclico de troca e reflexão.

Monteiro (2006) destaca que é preciso que os professores incorporem o hábito de discutir os problemas, buscando soluções, criando grupos de estudos, falando, escutando, planejando ações na busca de objetivos comuns. É um processo reflexivo que envolve muito mais do que boas intenções e vontade. Na verdade exige que o professor domine conhecimentos relativos a diversos aspectos que dão suporte à instituição escolar e ao trabalho docente: políticos, históricos, filosóficos, econômicos, sociais, culturais e pedagógicos.

Nesta pesquisa, portanto, buscamos trazer para os momentos de discussão em grupo: os sentimentos conflitantes que surgem a partir das dificuldades conceituais e metodológicas no trabalho com a Matemática que acabam sendo obstáculo para a aprendizagem dos alunos; as imposições sofridas cotidianamente acerca do material didático e currículo pré-determinados e que interferem na autonomia docente; e, especialmente a problematização dessa realidade como sendo fundamental para a busca de soluções na teoria e na prática, num processo de reflexão-ação-reflexão.

De acordo com D'Ambrósio (1986) a ação final é modificadora da realidade, pois há apropriação pelo indivíduo criador dos fatos, valores e ideias, mas tal ação também se modificará mediante os novos processos reflexivos, sendo, portanto, movimentos dinâmicos de aprendizagem e avanços.

O grupo de estudos de formação continuada para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental aqui apresentado é uma proposta de formação continuada que terá como respaldo teórico-metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2002, 2003, 2005, 2008); e na Psicologia Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 2007, 2009). Isso porque, a PHC é uma teoria crítica alicerçada na problematização da realidade e na possibilidade de reflexão sobre as dificuldades e sobre a necessidade da apropriação, pelas camadas populares, dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

Ainda, nessa perspectiva, o grupo discutirá os pontos de intersecção da PHC com a Psicologia Histórico-Cultural, permitindo uma análise aprofundada acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e, ainda, sobre a

apropriação dos conhecimentos sistematizados como instrumentos de interpretação da realidade e participação efetiva em sociedade.

Nesta direção, o objetivo do trabalho é investigar o desenvolvimento da autonomia de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a Matemática a partir das propostas do grupo de estudos e formação continuada que seguem as orientações da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural tanto para o planejamento das atividades da sala de aula, quanto para reflexão sobre a realidade escolar e o próprio trabalho educativo.

A estrutura deste trabalho, portanto, caracteriza-se por um movimento de conexões entre aquilo que foi desenvolvido no grupo, o referencial teórico estudado e as conclusões sobre a pesquisa. Assim no capítulo I, será apresentado o levantamento bibliográfico (estado da arte) acerca das pesquisas (dissertações e teses) realizadas sobre a formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que têm como temas centrais a PHC e/ou a Psicologia Histórico-Cultural.

No capítulo II, “Fundamentação Teórica”, serão apresentados aspectos relativos à formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para a construção da identidade docente, evidenciando os condicionantes políticos e históricos que limitam a construção de uma identidade docente autônoma, sendo necessária, assim, a discussão acerca do conceito de autonomia que se espera da prática docente reflexiva e crítica e a proposta da PHC como possibilidade de reflexão e mudança.

O capítulo III apresentará o referencial metodológico fundamentado no grupo de estudos e nas proposições da PHC e da teoria de Vygotsky para reflexão acerca da realidade escolar e da construção da identidade docente autônoma, evidenciando os pormenores da evolução do grupo e a relação entre pesquisadora e professores. Isso porque, entendemos que o processo de apropriação do conhecimento por meio do grupo de estudos deve estar alicerçado na troca e na reflexão entre professores, pesquisadora, os objetos de estudo, embasamento teórico, conceitual e metodológico.

No capítulo IV, serão apresentados os resultados da pesquisa, com as entrevistas semiestruturadas (inicial e final), as discussões no grupo de estudos, a ligação com o aporte teórico utilizado nas discussões, toda a

construção de atividades e dinâmicas de desenvolvimento e avaliação das aulas e acompanhamento da aplicação das atividades com os alunos.

Para finalizar, no capítulo V, as considerações finais da pesquisa serão traçadas, de modo que contribuam para a valorização do professor, da escola e dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, pois cada vez mais os educadores estão sendo “acuados” pelas imposições curriculares que não dão suporte teórico e metodológico para o trabalho do professor e que historicamente os têm afastado das decisões sobre si e sobre seu próprio trabalho.

1 ESTADO DA ARTE

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Norma Sandra de Almeida Ferreira⁴

Realizar um levantamento bibliográfico, denominado “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, está diretamente ligado ao mapeamento acerca dos trabalhos que fazem referência ao tema, à coleta de informações sobre o campo de interesse e à justificativa sobre a importância da pesquisa apresentada, reforçando os objetivos e as contribuições dessa pesquisa. Tal processo é de suma importância para que sejam cumpridas todas as exigências quanto à originalidade e aporte teórico e prático do tema em questão.

Ferreira (2002), Flick (2004) e André (2010), apresentam pesquisas relacionadas a esse importante processo de levantamento bibliográfico “estado da arte”. A partir desse movimento de busca e análise é que este capítulo, que caracteriza-se por investigar o todo e elencar os pontos relevantes, foi estruturado, diante da multiplicidade de pesquisas na atualidade.

Para Flick (2004) o ponto de partida do pesquisador deve ser mesmo o estudo teórico, o levantamento da literatura produzida sobre o tema, onde será possível obter as primeiras hipóteses já testadas, os “objetos” concretos definidos e, assim, avançar com a própria pesquisa no sentido de apresentar um novo olhar, mesmo que o tema geral tenha sido explorado, de certa maneira.

No que segue, buscou-se evidenciar os pontos de intersecção entre dissertações e teses defendidas nos anos de 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 e a presente pesquisa, que culminaram na justificativa para a relevância desse tema, retrocedendo apenas os últimos cinco anos para não estender

⁴ FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto de 2002.

excessivamente a pesquisa e mostrando o que de fato contribui para esta investigação. Tais pontos serão: a PHC (Pedagogia Histórico-Crítica); Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky; e a formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (professores polivalentes), tentando, ainda, evidenciar possíveis intersecções entre os referidos temas.

1.1 As fontes de busca e análise

Numa pesquisa sempre é preciso pensar, isto é, buscar ou comparar informações, articular conceitos, avaliar ou discutir resultados, elaborar generalizações, etc. Todos esses aspectos constituem uma estrutura de raciocínio subjacente à pesquisa.

Michel Thiollent⁵

A intenção desse processo de busca foi realizar um levantamento de pesquisas (dissertações e teses) que permitissem evidenciar as possíveis intersecções entre os pontos apresentados anteriormente que sustentam a presente investigação e que culminaram na ideia do trabalho com o grupo de estudos que abarcasse os três temas: PHC, Psicologia Histórico-Cultural e Formação de Professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O referido grupo foi desenvolvido com professores de uma escola municipal do interior do estado de São Paulo, para formação continuada em Matemática de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo como aporte teórico a PHC, como proposta de ampliação das possibilidades de análise da realidade educacional, da formação e do trabalho em sala de aula que dão suporte para a construção cotidiana de sua identidade docente, apresentando também a Psicologia Histórico-Cultural para ampliar reflexões sobre processos de ensino e aprendizagem, sempre no contexto das teorias críticas em Educação.

A intenção é que no processo de formação continuada fossem disponibilizados aos docentes envolvidos, novos meios, novos instrumentos para entender e analisar os processos pelos quais sua autonomia vem sendo limitada no enfrentamento cotidiano das imposições ideológicas disseminadas

⁵ THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

nos projetos e programas do governo. Essa percepção crítica da realidade educacional permitirá avanços significativos no engajamento por uma educação mais autônoma e consciente sobre seu papel na constituição da sociedade.

Apresentamos na figura abaixo um esboço que traduz a intenção deste capítulo, tentando estabelecer intersecções entre os temas a serem levantados, que culminarão na justificativa sobre a importância da presente pesquisa.

Figura 1: Temas centrais na constituição da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora

A partir da escolha desses temas de pesquisa, foram selecionadas dissertações e teses dos seguintes bancos:

1. Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – [_ HYPERLINK http://bancodeteses.capes.gov.br/_](http://bancodeteses.capes.gov.br/) <http://bancodeteses.capes.gov.br/>;
2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) – [http://bdtd.ibict.br](http://bdtd.ibict.br;);

Diante dessas importantes ferramentas de busca, elencamos as intersecções que poderiam ser abordadas nas pesquisas desenvolvidas, num determinado período de tempo (2014-2018), que pudessem de alguma maneira dar suporte à proposta do presente estudo:

- “A PHC” e “formação continuada de professores dos anos iniciais”;
- “Psicologia Histórico-Cultural” e “formação continuada de professores dos anos iniciais”;
- “A PHC”, a “Psicologia Histórico-Cultural” e a “formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais”.

Por meio desse processo, foi possível identificar quais pesquisas (dissertações e teses) tratavam, como tema central, a PHC e/ou a Psicologia Histórico-Cultural e a questão da formação continuada em Matemática de professores polivalentes, isto é, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trazendo tais evidências para sustentar a pesquisa e apontar caminhos para os avanços nos estudos sobre Educação.

A opção pela análise de pesquisas dos últimos cinco anos se deu por serem mais recentes e também por contemplarem as necessidades da pesquisa, sem que houvesse uma amplitude temporal desnecessária. Desse modo, os trabalhos localizados nesse período foram suficientes para abranger o objetivo do levantamento bibliográfico e dar suporte à presente pesquisa.

As intersecções encontradas foram compiladas na tabela abaixo:

Tabela 1: Quantidade de pesquisas em cada banco de dados de acordo com os temas

Temas analisados Banco de dados pesquisados	“A PHC” e “formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais”	“Psicologia Histórico-Cultural” e “formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais”	“A PHC”, “A Psicologia Histórico-Cultural” e “formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais”	Total
Banco de Teses da CAPES				
2014	6	7	2	15
2015	5	4	2	11
2016	5	7	0	12
2017	8	7	3	18
2018	8	6	1	15

Biblioteca Digital – BDTD				
2014	0	0	1	1
2015	2	0	2	4
2016	6	1	1	8
2017	2	1	0	3
2018	1	1	1	3
Total	43	34	13	90

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi um processo intenso de verificação de cada tema. Em 2014, por exemplo, no repositório da CAPES foi possível identificar a produção de 32 dissertações e 12 teses que utilizaram a Pedagogia Histórico-Crítica como aporte teórico. Entretanto, dessas 44 pesquisas, apenas 6 tratavam também do tema formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram selecionados, então, apenas os trabalhos que tratavam das intersecções apresentadas na tabela acima, reduzindo ainda mais as quantidades.

Em busca de uma seleção ainda mais específica, que afunilasse as relações com a presente pesquisa, iniciou-se um processo de leitura dos 90 trabalhos em três tópicos principais: títulos, resumos e palavras-chave, sendo necessária, em alguns casos, uma busca ainda mais aprofundada no trabalho para verificar as possíveis aproximações: PHC, Psicologia Histórico-Cultural e Formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, desses 90 trabalhos, foram selecionados 16 que contribuem significativamente com ao menos um dos aspectos desta pesquisa, relacionados à Pedagogia Histórico-Crítica; às pesquisas de Vygotsky e à Psicologia Histórico-Cultural; à formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Houve grande dificuldade para selecionar esses trabalhos, pois muitos não tinham clareza na escrita do resumo e ainda não mantinham relação com as palavras-chave, sendo necessária a busca mais aprofundada no texto.

No que segue serão apresentadas as ideias principais das 16 pesquisas selecionadas que contribuem significativamente com este estudo e com as reflexões acerca da qualidade social da formação oferecida na educação pública como parte fundamental no processo de transformação social. Serão

três categorias apresentadas para melhor fluidez na leitura: PHC, Psicologia Histórico-Cultural e Formação Continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mesmo que apresentem as intersecções já apontadas acima, foram colocadas na categoria que está mais evidente no texto da pesquisa.

Vale esclarecer que para chegar aos resultados e conclusões que serão apresentadas, foi preciso um trabalho de leitura, identificação, análise e categorização de cada tese e dissertação elencada, buscando identificar as possíveis aproximações com a pesquisa desenvolvida aqui, a ênfase na investigação sobre o desenvolvimento da autonomia de professores para o trabalho com a Matemática, no processo de formação continuada, no uso da Pedagogia Histórico-Crítica como norteadora da pesquisa, na Psicologia Histórico-Cultural e na reflexão acerca da realidade educacional e do trabalho educativo.

1.2 As pesquisas

Na época contemporânea, a filosofia da práxis deve conquistar um terreno tão amplo e tão sólido, inspirando uma reforma moral e intelectual igualmente profunda e abrangente.

Luna Galano Mochcovitch⁶

➤ **Categoria 1: “Pedagogia Histórico-Crítica” e “Formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”**

Nesta primeira categoria, foram identificadas 5 pesquisas, entre teses e dissertações, de grande relevância acerca do tema, que apontam a PHC como alicerce teórico e metodológico para análise, reflexão e avanços dentro de aspectos educacionais fundamentais: currículo, formação de professores dos anos iniciais, saberes docentes, autonomia e identidade docente. E ainda uma dissertação que trata especificamente da formação de professores dos anos

⁶ MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

iniciais e suas representações sociais sobre o contexto educacional que está ligado ao que desenvolvemos aqui.

O primeiro trabalho analisado trata de uma tese de doutorado intitulada “A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais”, na qual Malanchen (2014) evidencia a Pedagogia Histórico-Crítica como referência teórica para analisar as políticas curriculares desde a década de 1990, que são fortemente influenciadas pelo multiculturalismo determinante, inclusive na elaboração dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), sendo também um importante cenário para a disseminação de vertentes teóricas internacionais, como a neomarxista, pós-estruturalista, entre outras.

A pesquisa faz críticas ao discurso da multiculturalidade por servir aos interesses políticos e econômicos do Estado e falsamente disseminar a ideia da igualdade, inclusão social, democracia, respeito, diversidade e cultura dos grupos minoritários, perpetuando o desenvolvimento do capitalismo. Apresenta, assim, uma análise de documentos oficiais de 2006 e 2012, englobando a reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Tem como palavras-chave: Currículo. Pedagogia Histórico-Crítica. Políticas curriculares nacionais. Multiculturalismo. Pós-modernismo.

A tese central aponta a elaboração de uma teoria curricular à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e, especialmente, da valorização da transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade para a formação do ser omnilateral, corroborando significativamente com os elementos-chave da presente pesquisa, que traz a PHC como teoria crítica de educação e valorização da formação e do papel do professor na formação do indivíduo e na transformação social.

Nesse sentido, o segundo trabalho analisado, que traz a PHC como proposta teórica e, por meio dela, aponta caminhos para repensar a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental é a dissertação de mestrado de Santos (2015), intitulada “Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, Pedagogia Histórico-Crítica e Ensino de Ciências: investigando articulações”, em que se buscou analisar, em um curso de formação continuada, o conhecimento de um grupo de professores sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sua articulação com o ensino de Ciências nos anos iniciais.

Esse curso foi desenvolvido com professores de uma escola da rede municipal de ensino de Bauru-SP, onde foram coletados os dados para análise de conteúdo, por meio de materiais produzidos pelos participantes, observações dos encontros, questionários e entrevistas, organizados em quatro eixos temáticos: Fontes de (in)formação, Teorias Críticas e PHC, Conhecimentos sobre a PHC e Ensino de Ciências e PHC. Propõe como palavras-chave: Pedagogia Histórico-Crítica. Ensino de Ciências no Ensino Fundamental. Educação Crítica.

Santos (2015) afirma que o conhecimento das professoras é limitado no que se refere à PHC e sua articulação com o Ensino de Ciências, indicando a necessidade de aprofundamento teórico por meio de formação continuada.

Mesmo que o foco da dissertação seja o Ensino de Ciências foi possível obter importantes elementos que corroboram com a presente pesquisa, especialmente por apontar as falhas da formação inicial dos professores no que se refere ao conhecimento sobre PHC, entendida como importante teoria para fundamentação teórica e metodológica e para se repensar sobre a educação e a sociedade de um modo geral dentro de uma vertente transformadora e crítica.

Também nessa direção, Pereira (2016) nos apresenta a dissertação “Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para o ensino da Geometria no ciclo de alfabetização” que aponta a necessidade do ensino de qualidade da Geometria Espacial no ciclo de alfabetização. Enfatiza que, mesmo constando nos Parâmetros Curriculares Nacionais como um conteúdo importante para o início da construção do pensamento geométrico, ainda não é trabalhado adequadamente com as crianças. A partir desses indícios, o autor apresenta como proposta de pesquisa uma sequência didática, com base na Pedagogia Histórico-Crítica como subsídio teórico e metodológico para os professores alfabetizadores, resgatando os conteúdos clássicos, assegurando que a criança passe do pensamento empírico ao pensamento teórico, por meio da apropriação dos conceitos científicos no campo da Geometria Espacial.

Segundo Pereira (2016), foi a programação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que proporcionou aos professores alfabetizadores o trabalho com os eixos da Matemática, que o levou a interessar-se por investigar os problemas do ensino da geometria espacial no

ciclo de alfabetização. Realizou uma avaliação diagnóstica com 19 alunos do 4º ano, no início e no final da pesquisa; e um questionário com as professores sobre a importância do ensino da Geometria nos anos iniciais.

Para o autor, os resultados destacaram a necessidade de resgate e valorização dos conteúdos clássicos da Geometria, revelando a precariedade da formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Apresenta como palavras-chave: PNAIC. Alfabetização Matemática. Geometria Espacial.

Reforça-se, dessa maneira, a afirmação apresentada nesta pesquisa acerca da precariedade na formação docente para o trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de apresentar a preocupação com o desconhecimento dos professores sobre a PHC como importante teoria dentro da História da Educação no Brasil.

Especificamente sobre formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a Matemática buscamos a tese de doutorado de Lima (2017), intitulada “A Matemática na formação de professores para os primeiros anos escolares”, que destaca o papel da Matemática na formação do professor dos primeiros anos escolares, numa trajetória que passa pela prioridade dos saberes matemáticos do professor e vai até os saberes que esse professor utilizará para ensinar, fazendo uma análise do período de 1940 a 1990 no estado de Roraima. Iniciou em 1940 por ser o período em que se institucionalizou o sistema de ensino no antigo Território Federal de Rio Branco, o Curso Normal Regional Monteiro Lobato e a Escola de Formação de Professores de Boa Vista, que se tornou a principal instituição responsável por formar professores dos anos iniciais em Roraima.

As fontes utilizadas na análise foram: atas, grades curriculares, diários de classe, legislação, decretos, planos de aula, relatórios, entrevistas de ex-aluno e professor. Além disso, dentre os teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa, Lima (2017) busca em Saviani (2008) as categorias advindas da História da Educação, como os modelos dos conteúdos culturais-cognitivos e pedagógicos-didáticos. Tem como palavras-chave: História da Educação Matemática. Roraima. Formação de Professores. Saberes Matemáticos.

O referido trabalho contribuiu significativamente com a pesquisa desenvolvida por apontar como prioridade os saberes matemáticos do professor e os saberes que utilizará para ensinar, destacando a necessidade

do domínio teórico e conceitual como essenciais dentro dos processos de formação docente, ensino e aprendizagem e, especialmente, como elementos-chave para o desenvolvimento da autonomia no processo de construção de sua identidade docente.

Tratando ainda da importância da valorização dos saberes matemáticos buscamos a dissertação de Liberatori (2016), intitulada “Atividades estatísticas no Ensino Fundamental a partir da perspectiva histórico-cultural”, que buscou analisar as relações entre ensino e aprendizagem em atividades de conteúdos estatísticos para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo.

A fundamentação teórica alicerça-se na perspectiva histórico-cultural e nas concepções sobre Educação Estatísticas de Celi Espasandin Lopes, visando identificar quais os indícios que apontam para a apropriação de conceitos estatísticos dos alunos, por meio das explicações, argumentações e validações dos dados estatísticos de tabelas e gráficos e, ainda, das novas tecnologias. A metodologia estava embasada na discussão dos pressupostos da pesquisa qualitativa numa perspectiva relativista da realidade por meio de atividades como: questionário sobre conceitos estatísticos, tiras de humor, elaboração de gráfico de barras, utilização do programa Excel, compreensão de uma pesquisa e elaboração de histórias em quadrinhos sobre Estatística com o software “Turma da Mônica”. Todo o processo foi registrado por meio de diário de campo e filmagens.

Segundo a autora, os resultados apontaram que os alunos se apropriaram da linguagem estatística a partir do processo de interação entre ensino, aprendizagem, pesquisadora, colegas e tecnologia, enfatizando a importância da elaboração conceitual no ensino e na aprendizagem Estatística, nos diversos níveis de escolaridade, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Apresenta como palavras-chave: Estatística. Interação. Elaboração Conceitual. Relações de Ensino e Aprendizagem. Perspectiva Histórico-Cultural.

A valorização da elaboração conceitual torna-se fundamental para a presente pesquisa tanto no sentido da formação dos alunos quanto dos professores, pois é por meio dela que os processos de apropriação dos conhecimentos sistematizados vão se ampliando. Além disso, traz a

importância da ligação entre teoria e prática na construção da identidade docente, no domínio dos conceitos matemáticos para um ensino concreto que visa também à aprendizagem sintética, organizada e concreta.

Para finalizar a primeira categoria elencamos a dissertação de Santos (2016) intitulada “Representações sociais do professor dos Anos Iniciais sobre Matemática”, que trata da discussão entre as representações sociais de Matemática dos professores e a formação do pedagogo para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental.

A tentativa é revelar as representações sociais que esse professor tem da Matemática e como essas representações podem influenciar sua prática docente e a construção de novas representações dessa área do conhecimento. Assim, foi importante conhecer a contribuição do curso de Pedagogia e das formações continuadas para o surgimento das representações acerca da Matemática, evidenciando quais aspectos dessas representações estão presentes na concepção desse professor sobre a Matemática, na compreensão das dificuldades dos alunos e nas propostas de formação continuada.

A abordagem da pesquisa é qualitativa com opção teórico-metodológica pela Teoria das Representações Sociais. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: entrevista e teste de evocação livre das palavras, com termo indutor “Matemática”, feitos com 95 professores (12 responderam aos dois instrumentos e 83 apenas ao teste). A análise dos dados foi feita com base no discurso do sujeito coletivo. Apresenta como palavras-chave: Matemática. Representação Social. Pedagogia. Ensino de Matemática. Formação Continuada.

Mesmo que não trate especificamente da PHC, a referida dissertação traz contribuições importantes para a pesquisa desenvolvida desta tese, no que tange às reflexões acerca do tema formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a Matemática. Considera-se como essência dessa pesquisa a valorização do docente, seus anseios, dúvidas e entendimentos sobre o trabalho com a Matemática, de modo a elencar os elementos que influenciam de modo categórico em sua identidade docente. Isso mostra como o meio pode influenciar a construção de sua identidade e, conseqüentemente, a maneira como enfrenta as diversas situações cotidianas e o entendimento que tem sobre elas.

No que segue, serão apresentadas as dissertações e teses com referência à segunda categoria elencada.

➤ **Categoria 2: “Psicologia Histórico-Cultural” e “Formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”**

Nesta categoria, buscamos identificar os trabalhos que trazem como elemento principal as pesquisas de Vygotsky e/ou formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que contribuem sobremaneira com o entendimento acerca dos processos de ensino e de aprendizagem, formação de professores, autonomia e identidade docente.

A primeira pesquisa que traz tais apontamentos é a dissertação de mestrado de Delpra (2017) intitulada “O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis”, que buscou analisar, por meio de uma pesquisa qualitativa e interpretativa, a produção de sentido sobre o ensinar, o aprender e o não aprender escolar, baseando-se, para tanto, em Mikhail Bakhtin e Lev Vygotsky, centrando-se no papel do outro e da mediação semiótica na constituição dos sujeitos.

A metodologia seguiu uma abordagem microgenética que tem como característica descrever e interpretar as intersubjetividades humanas, assegurando suas dimensões históricas, sociais e culturais. O trabalho de campo teve duração de quatro meses, contando com entrevistas gravadas e depois transcritas, com os seguintes participantes: duas pedagogas, onze professoras dos anos iniciais, trinta e um alunos e vinte e cinco pais e/ou responsáveis. As análises geraram quatro eixos: 1. A questão do desenvolvimento humano; 2. O problema da patologização dos alunos; 3. A ênfase conferida à “alfabetização”; e 4. Os impactos causados pelas ênfases da política educacional.

Os resultados foram: a presença da noção de maturação e hereditariedade para explicar o desenvolvimento e a aprendizagem infantil; a produção de sentidos dos participantes, para explicar aprendizagem e não

aprendizagem escolar, centrada em torno do comportamento do aluno, da participação ou não da família e das possíveis patologias; no contexto escolar vivenciado existia a prática de requerer assistência do profissional da saúde quando o rendimento não era o esperado, havendo o contato com a família, a indicação de busca profissional para um possível laudo e medicalização.

Para Delpra (2017), a ausência de percepção da necessidade de se repensar sobre as multideterminações que conduzem os profissionais da educação a tais práticas, colocam em questão as propostas avaliativas vigentes, que orientam a organização e prática pedagógica, agravando as tensões existentes e o estreitamento do currículo. Propõe como palavras-chave: Educação. Aprendizagem. Ensino. Ensino Fundamental.

A pesquisa apresentada aponta inúmeros fatores que acarretam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, mas que culminam novamente na questão da formação dos professores, pois os processos de ensino e aprendizagem necessitam de subsídios teóricos e metodológicos contundentes para que o professor tenha segurança em ensinar e intervir nas dificuldades de cada aluno.

Para complementar essa ideia de formação inadequada que acarreta nas dificuldades em sala de aula, tanto dos professores quanto dos alunos, elencamos a dissertação de mestrado de Vitti Neto (2014) “A visão das professoras sobre o Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, que trata da relevância dos jogos como momentos privilegiados para discussões e reflexões que contribuirão para a formação humana, especialmente no contexto escolar, estando fundamentada, principalmente, nos preceitos de Vygotsky, Leontiev e Freire. É uma pesquisa de natureza descritiva realizada, em quatro escolas da rede pública de Poços de Caldas/MG, por meio de entrevistas semiestruturadas, com 10 professoras que atuavam nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Segundo Vitti Neto (2014), o objetivo dessa pesquisa foi compreender qual a visão do jogo para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o uso que fazem dele no cotidiano, identificando fatores que permitam compreender os entraves para a sua valorização no espaço escolar. Foi constatado ao final do trabalho que: a) o conceito de jogo está atrelado à prática escolar; b) seu planejamento e finalidade estão relacionados ao reforço

de conteúdos curriculares; c) o brincar livre é menos frequente do que o jogo dirigido, porque não está relacionado ao ensino dos conteúdos escolares e também pela imprevisibilidade na sua prática, gerando insegurança dos professores; d) o distanciamento entre a teoria e a prática na formação inicial e continuada impediu uma compreensão mais profunda da importância do jogo para o desenvolvimento global das crianças; e) a valorização por parte da coordenação pedagógica para a utilização do jogo está intimamente relacionada à aprendizagem; f) a maioria dos jogos acontece em sala de aula, ocasionando o baixo aproveitamento de outros espaços escolares. Enfatiza como palavras-chave: Concepção de jogo. Prática Pedagógica. Desenvolvimento infantil. Espaço Escolar. Ensino Fundamental.

A referida pesquisa aponta elementos que corroboram significativamente com o entendimento acerca da formação docente como sendo fundamental para o desenvolvimento da aula e formação do aluno. Como um desses elementos identificados pelo autor está o distanciamento entre teoria e prática que impedem a compreensão, por parte dos professores, da importância do jogo para o avanço cognitivo das crianças.

Nesse sentido, a Psicologia Histórico-Cultural constitui importante meio para repensar a prática docente, por isso a tentativa de aproximação entre ela e a PHC para abarcar todas as possibilidades de reflexão sobre a formação inicial e continuada, a prática de sala de aula e o entendimento acerca de seu papel político na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Tratando ainda sobre jogos matemáticos apresentamos a tese de doutorado de Andrade (2017), intitulada “Jogos no ensino de Matemática: uma análise na perspectiva da mediação”, que trata do uso de jogos no ensino de Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental como instrumento mediador, evidenciando essa perspectiva da mediação pedagógica a partir das pesquisas de Vygotsky.

Traz um recorte histórico acerca do desenvolvimento do conceito de jogo, dos processos de formação de professores para ensinar Matemática e algumas considerações sobre o livro didático, fundamentando-se numa perspectiva qualitativa, com a observação das salas de 3º e 5º anos do Ensino Fundamental e a participação das professoras de um curso de Pedagogia,

discutindo sobre a formação delas para o uso de jogos pedagógicos nas aulas de Matemática.

As análises foram embasadas na análise de conteúdo de Bardin: análise das entrevistas articulada com a análise da coleção de livros didáticos de Matemática, entendidos pelas professoras como importante apoio ao planejamento das atividades docentes. Foram avaliadas, nos livros didáticos, as propostas para o uso de jogos e sua relação com o conteúdo matemático. Segundo Andrade (2017), todo esse processo de análise fortaleceu a hipótese inicial de que o jogo é uma ferramenta de mediação de aprendizagem Matemática, porém para que funcione, precisa de uma conjunção efetiva de orientações ligadas à formação inicial e/ou continuada do professor e as propostas dos livros didáticos de Matemática. Foi possível identificar com a pesquisa que existem lacunas na formação inicial e continuada das professoras, relacionada ao uso de jogos de Matemática, acarretando em fragilidades em sala de aula na utilização do jogo. Apresenta como palavras-chave: Mediação. Ensino de Matemática. Jogos matemáticos.

A pesquisa aqui desenvolvida concorda com o referido estudo no sentido da identificação das falhas na formação docente, tanto inicial quanto continuada, para o trabalho com a Matemática. Nesse caso específico, a autora trata da utilização do jogo como ferramenta de mediação e mobilização de aprendizagens, sendo que, tem sido usado de forma inadequada, tornando-se uma atividade pouco relevante, acarretando o risco do uso de metodologias de ensino de Matemática apresentadas em materiais didáticos sem o aporte teórico e formativo.

Para enfatizar a preocupação com o papel do professor na formação do aluno e na necessidade para tanto de uma formação docente ampla e de qualidade social, buscamos a dissertação de mestrado de Silva (2015), intitulada “Mediação Pedagógica na alfabetização: um estudo com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I”, que busca analisar o processo interativo do aprendizado da leitura e da escrita, desencadeado pela mediação pedagógica e a compreensão das significações de um grupo de alunos produzidas no e sobre o processo de ensino-aprendizagem, de turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública do município de Londrina/PR. Como fundamentação teórica que contribui para a análise das construções sociais e

situações concretas que a criança vivencia, a pesquisa utilizou a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Luria e as concepções de linguagem de Bakhtin e Volochinov. Foi utilizada a pesquisa qualitativa interpretativa, focando estudo de caso com registro em diário de campo, por meio das observações na sala de aula de oito crianças entre 8 e 12 anos de idade e entrevistas.

Os dados foram utilizados para evidenciar: a melhora nas condições de trabalho e diálogo com os alunos por meio da mediação pedagógica, bem como, as significações das crianças a respeito de si e do ensinar e aprender construídas e ressignificadas no próprio processo de ensino-aprendizagem a partir da elaboração e apropriação do conhecimento. Tem como palavras-chave: Alfabetização. Significação. Aprendizado. Mediação.

Mesmo que a pesquisa trate dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, e não especificamente da Matemática, ela estabelece importantes considerações acerca do papel da mediação do professor na apropriação dos saberes, alicerçada na Psicologia Histórico-Cultural. A ênfase nestes aspectos está intrinsecamente ligada à presente pesquisa pela preocupação com a formação docente como princípio da melhoria do ensino da educação pública, visando a igualdade de oportunidades e o domínio dos instrumentos necessários à transformação social: os conteúdos sistematizados.

Nessa busca de referenciais que sustentassem teoricamente nossa pesquisa, elencamos a dissertação de mestrado de Caetano (2016) intitulada “O aprendizado da Matemática no Ensino Fundamental: um estudo com uma turma do 2º ano”, que trata da análise do processo de ensinar e aprender Matemática em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo. Os elementos dessa análise foram: atividades de ensino, mediação pedagógica e processos interativos em sala de aula. Os pressupostos teóricos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e Luria foram norteadores da pesquisa por destacarem o papel do outro e da mediação no processo de desenvolvimento humano.

Segundo a autora, a abordagem que subsidia a pesquisa é a microgenética que tem como característica o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato detalhado dos acontecimentos. Para a coleta dos dados foi utilizada a pesquisa de campo, ou seja, em sala de aula,

por meio de um diário para registro das impressões e de gravações (vídeo) das aulas de Matemática durante três meses. Das gravações, a pesquisadora selecionou oito episódios que foram divididos em quatro grupos: sequência didática (1º, 2º e 3º episódios); situações-problemas (4º e 5º episódios); material apostilado (6º e 7º episódios); aplicação da Provinha Brasil (8º episódio). A análise dos dados se deu por meio da abordagem enunciativa discursiva proposta por Volochínov e Bakhtin.

Com a pesquisa, a autora concluiu que é importante que repensem: as atividades de ensino para a promoção da aprendizagem dos alunos; a formação inicial e continuada dos professores do ponto de vista teórico, para que promova uma profunda transformação no exercício da docência pela reflexão sobre a prática profissional. Propõe como palavras-chave: Ensinar e aprender Matemática. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Atividade de Ensino. Mediação Pedagógica.

Para a autora, como para a presente pesquisa, a formação docente é a força motriz da elevação da qualidade social da prática de ensino e dos processos de aprendizagem. Torna-se imprescindível essa transformação no exercício da docência de modo a torná-lo consciente de seu papel político diante dos alunos e diante do contexto, em um ir e vir de busca, apropriação de conhecimentos e transformação. Segundo Saviani (2003), esta é a aquisição de uma consciência filosófica, capaz de refletir sobre si, o outro e o meio, de modo a reconhecer sua incompletude, as determinações do sistema e buscar estratégias de transformação dessa realidade excludente que se apresenta.

Visando a análise da realidade educacional como fonte de influência constante na construção da identidade docente, buscamos a dissertação de Lourenço (2014), intitulada “A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. A base da pesquisa é o contexto educacional contemporâneo e considera um processo decisivo, para a melhoria da qualidade social do ensino, a formação continuada de professores. Para tanto partiu da análise da viabilidade da formação continuada dentro da própria unidade escolar em horário de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), visando identificar quais as relações presentes entre as práticas

realizadas nessa reunião e os aspectos essenciais definidores de uma Formação Continuada.

Foi uma pesquisa qualitativa, de natureza empírica, fundamentada em observações diretas do HTPC, realizadas durante um semestre letivo em duas escolas públicas municipais. Foram realizadas entrevista com 7 professores de cada escola, a diretora e coordenadora de uma delas. Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo, elencando categorias empíricas e a base de interpretação. A conclusão da pesquisa foi que o HTPC ainda é um momento que precisa ser revisto, pois não contribui significativamente com a formação continuada dos professores. Apresenta como palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Formação em Serviço. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Trabalho Docente. Práticas Pedagógicas. Coordenador Pedagógico.

Mesmo não tendo especificamente a Psicologia Histórico-Cultural como base teórica, a dissertação acima aponta aspectos fundamentais acerca do HTPC como parte importante na formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas, que na verdade, pouco tem contribuído com a formação docente. Tal indicativo demonstra que o contexto educacional de grande parte das escolas está intrinsecamente ligado a propostas de formação continuada vazias de conteúdo e de práticas que poderiam contribuir de modo mais significativo com o avanço da educação pública brasileira.

Assim, a análise dessa dissertação reforçou a importância de examinar todos os aspectos que envolvem a formação docente, incluindo aqueles que obrigatoriamente fazem parte do cotidiano escolar, como é o caso do HTPC, que influenciam na construção da identidade docente.

Nessa perspectiva apresentamos a dissertação de Sousa (2015) intitulada “Formação continuada em Matemática: diversidade nos processos formativos para professores dos anos iniciais”, que visa resgatar os processos formativos ocorridos ao longo do ano de 2012 no Projeto “Desafios para a educação inclusiva: pensando a formação de professores sobre os processos de domínio da Matemática nas séries iniciais da educação básica”, do Observatório da Educação da CAPES/INEP, edital 2010, sob coordenação geral da Profa. Dra. Ana Lúcia Manrique, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Três docentes, integrantes desse projeto, participaram da pesquisa desenvolvida com encontros formativos para compreender quais as percepções que as professoras construíram a respeito da formação desenvolvida e quais as contribuições efetivas para sua prática em sala de aula. As professoras responderam um questionário sobre o perfil e concederam uma entrevista coletiva, aberta.

A dissertação apresenta duas categorias de análise: a percepção sobre os processos formativos e suas contribuições para a atuação em sala de aula. As análises foram feitas em duas partes: a primeira em relação às filmagens realizadas pelas professoras sobre o uso de materiais manipulativos para o ensino de conteúdos matemáticos; e a segunda em relação aos seminários realizados pelas professoras para o grupo de formação.

Duas percepções foram identificadas na pesquisa: o sentido de colaboração, trazendo como fundamentação teóricas pesquisas de Francisco Imbernón Muñoz, presente na formação vivenciada nesse grupo; e a mudança individual e coletiva que provocam novas posturas frente ao ensinar e novas compreensões sobre o aprender, além de aspectos que ultrapassam o pedagógico. Apresenta como palavras-chave: Matemática. Anos Iniciais. Formação Continuada.

A referida pesquisa aponta ainda o aprimoramento dos conhecimentos matemáticos dentro de um grupo de estudos e a utilização apropriada de materiais pedagógicos para o ensino de conteúdos matemáticos, por meio das intervenções dos processos formativos. Isso enfatiza a necessidade de que os cursos de formação continuada privilegiem também o domínio dos conceitos matemáticos, além dos aspectos metodológicos, já que extensa parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem dificuldade com os conceitos dessa disciplina e, por isso, “passam” as atividades dos materiais didáticos, sem ter a segurança de um alicerce teórico e prático concretos.

No que segue, serão apresentadas as pesquisas que se enquadram na terceira categoria.

➤ **Categoria 3: “Pedagogia Histórico-Crítica”, “Psicologia Histórico-Cultural” e “Formação continuada em Matemática de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”**

Nessa categoria serão apresentadas as pesquisas que abordam os três referidos aspectos que se assemelham ainda mais com a pesquisa desenvolvida nesta tese e que sustentam o estabelecimento de intersecções entre os temas propostos.

A primeira pesquisa é a dissertação de mestrado de Munhoz (2018) intitulada “Formação, arte e leitura de mundo humanizada: possibilidades na ação docente”, que buscou apresentar um levantamento teórico sobre o tema: Formação, Arte e Leitura de mundo humanizada, trazendo reflexões sobre como a formação docente interfere diretamente na formação do aluno e como a arte traz possibilidades de desenvolvimento humano.

Assim, a pesquisa teve como objetivo compreender a formação do professor para uma ação docente consciente, por meio da estética, como possibilidade em desenvolver e ampliar a leitura de mundo humanizada, trazendo como metodologia o estudo bibliográfico pautado na abordagem crítico-dialética, com o uso da bibliometria como ferramenta de análise que buscou mapear e discutir produções acadêmicas existentes sobre o tema “Formação, Arte e Leitura de mundo humanizada”.

O referencial teórico fundamentou-se nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural. Como resultado, a autora relata que a arte é uma das possibilidades de contribuir para a formação humana, por se apresentar como riqueza da expressão individual e, ao mesmo tempo, um trabalho coletivo que avança em na dialética entre razão e sentidos, intelecto e sentimentos, dando aos sujeitos a possibilidade de se desenvolverem como seres sociais, conscientes de sua prática. Enfatiza como palavras-chave: Formação de Professores. Educação Estética. Ensino de Arte. Leitura de mundo humanizada.

A escolha dessa dissertação se deu pelas importantes contribuições para a ação docente, por meio da qual é possível refletir sobre estética, contradições sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivas e ainda permite, aos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, uma leitura de

mundo humanizada e a formação de homens conscientes em sua forma de pensar e agir, com criticidade e efetiva prática social.

Desse modo, é possível afirmar que o estudo está intrinsecamente ligado à pesquisa aqui desenvolvida por sua fundamentação teórica e metodológica alicerçada no materialismo histórico-dialético, na PHC e na Teoria Histórico-Cultural; e ainda pode ser ampliada no sentido das reflexões acerca do ensino e aprendizagem da Matemática, que também contribuem com a apreciação estética sobre o homem e sobre a natureza.

O segundo estudo é uma dissertação de mestrado intitulada “Educação e Consciência em Vygotsky: contribuições à formação do educador”, produzida por Muniz (2018), que busca apresentar contribuições da teoria de Vygotsky e seus colaboradores à formação docente.

Foi uma pesquisa de caráter teórico-bibliográfico e documental, apresentando duas categorias “educação” e “consciência” sob a perspectiva vygotskyana e fundamentada no marxismo para explicar a constituição do homem como ser social por meio do trabalho, sua atividade basilar. Além disso, trouxe autores como: Marx, Lukács, Duarte, entre outros, para explicar sobre o percurso histórico da educação, prosseguindo para o cenário da Revolução Russa de 1917, em que Vygotsky, Luria e Leontiev desenvolveram a psicologia marxista. Em seguida, foram apresentadas as principais categorias do legado vygotskyano, analisando brevemente o programa de disciplinas que abordam a psicologia no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Para Muniz (2018) a formação docente na atualidade serve ao capitalismo, deformando e limitando a formação integral. Entretanto, a teoria vygotskyana possibilita uma prática educativa mais consciente, alicerçada num ensino dos conceitos científicos, mais sistemático e intencional, que contribuem para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos alunos para a compreensão da realidade, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Propõe como palavras-chave: Educação. Consciência. Vygotsky. Formação crítica do educador.

A referida pesquisa traz apontamentos essenciais que subsidiam o presente estudo no sentido de estabelecer aproximações entre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural por seu suporte marxista que permitem discussões que permeiam toda a história da educação no Brasil, a reflexão sobre as

imposições do sistema capitalista sobre a educação pública e a formação docente. É importante que, na formação do professor atual seja imprescindível a apropriação de subsídios que possibilitem a elevação da consciência do indivíduo, visando a superação das relações dicotômicas estruturais instauradas.

Seguindo o mesmo foco, apresentamos a tese de doutorado de Saccomani (2014) “A criatividade na arte e na Educação Escolar: uma contribuição à Pedagogia Histórico-Crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vygotsky”, como um estudo essencial sobre o desenvolvimento histórico-social da criatividade e uma crítica à generalizada aceitação da concepção de criatividade como um dom divino, um potencial individual e inato que se assenta na visão de senso comum, excluindo o importante papel da transmissão sistemática de conhecimento.

Para a autora, as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma contraposição entre ensino e criatividade, sendo, por isso, contrária a elas, apresentando como fundamentação teórica a Pedagogia Histórico-Crítica e os autores marxistas Lukács e Vygotsky, apresentando a noção de criatividade como parte essencial para transformação da realidade por meio do trabalho. Portanto, a criatividade se desenvolverá no contato direto com a experiência social acumulada pela humanidade, na dialética entre objetivação e apropriação, como ponto de partida para a superação de muitas dicotomias como: criação/reprodução; construção/transmissão do conhecimento; inovação/conservação, etc. Ilustra como palavras-Chave: Criatividade. Arte. Educação Escolar. Pedagogia Histórico-Crítica.

A referida pesquisa considera que a apropriação da cultura é a base da objetiva criação, pois o desenvolvimento da criatividade dependerá da reprodução das objetivações que são criadas e acumuladas pelo homem em sociedade. Tendo a educação, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento pleno da criatividade quando concretiza a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade como sua função precípua.

Alinha PHC, Psicologia Histórico-Cultural e formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de modo a apresentar possibilidades de avanços acerca da educação pública brasileira.

No caso específico da pesquisa desenvolvida nesta tese, trabalhamos no sentido da formação docente para o trabalho com a Matemática, que está intrinsecamente ligada às outras disciplinas do currículo, que sofrem também com a empobrecida formação dos professores e com as imposições governamentais.

As 16 pesquisas apresentadas efetivamente contribuíram com o estudo desenvolvido, destacando o sentido das intersecções requeridas e a construção do alicerce sólido para a presente pesquisa em relação às discussões acerca da formação de professores, aos estudos sobre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural e às contribuições para pensarmos o contexto histórico e a educação atual. Além disso, entendemos que a presente pesquisa traz avanços em relação às pesquisas analisadas, pois nesta há a concretização de uma proposta de trabalho com o grupo de estudos, alicerçado na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural para formação continuada de professores quanto às questões referentes ao ensino e a aprendizagem da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Do levantamento efetuado, podemos observar que, em sua maioria, os trabalhos analisados destacam a precariedade na formação de professores, mostrando o quanto ainda há necessidade de pensar e repensar os processos formativos desses educadores que vivenciam cotidianamente as contradições históricas por meio das interferências do sistema educacional, do contexto sociocultural e das imposições políticas e ideológicas do sistema capitalista.

São interferências que agem diretamente na construção da identidade docente que limitam a autonomia dos professores para o trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois além do mínimo domínio dos conteúdos, ainda precisam servir à organização didática previamente determinada pelos materiais, programas e projetos do governo.

Por isso a necessidade de uma formação que dê ao educador a oportunidade de ser ouvido, de mostrar suas angústias, mas também que proporcione desafios filosóficos, teóricos e metodológicos, embasados nas pedagogias críticas, como a PHC, a Psicologia Histórico-Cultural e seu alicerce marxista, que lhe permitam repensar o contexto escolar e as determinações ideológicas que influenciam a sala de aula e também sua prática pedagógica.

Acreditamos que a proposta de formação continuada apresentada e defendida neste trabalho caminha nesta direção.

No que segue, serão evidenciados os aspectos referentes à fundamentação teórica que alicerça toda a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Dessa condição histórica do trabalho alienado – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de “imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas”, pois o que em um é atividade alienada, é estado de alienação no outro, e uma potência desumana domina a ambos. Eis aí o homem unilateral...

Mario Alighiero Manacorda⁷

Neste capítulo, trataremos das questões relativas ao alicerce filosófico, político e estético desta pesquisa, dividindo-o em três subcapítulos centrais, na tentativa de traduzir em palavras as angústias e reflexões sobre a educação no Brasil, por meio de uma análise fundamentada no materialismo histórico-dialético como proposta de engajamento, debate e mudança.

Esse alicerce se caracteriza pelo embasamento teórico, crítico, que traz à tona as discussões acerca da filosofia marxista como foco para analisar e entender a educação e a necessidade da transformação social como meta de um engajamento coletivo, que se expressa mediante o trabalho como princípio educativo, consciente, construído social e historicamente na relação dialética.

É preciso que o professor, que enfatizamos nesta tese, reconheça seu papel essencialmente político e enfatize as implicações estéticas de seu trabalho, no sentido da apreciação e da beleza do ato de educar, bem como da valorização do educador e da construção de sua identidade docente autônoma. Um trabalho educativo amplo, alicerçado na teoria e na prática e na formação profissional que se deseja ininterrupta.

Entende-se, portanto, a necessidade de se buscar uma educação não como algo mínimo, limitado para a educação pública, mas sim como uma educação plena, crítica e responsável pela transformação de mentalidades, pela formação integral dos alunos e a consequente mudança social. Defende-se que a real função da escola é oferecer ao aluno o acesso ao saber sistematizado, historicamente elaborado pela humanidade, dando-lhes as ferramentas necessárias para a efetiva participação na sociedade, no sentido da mudança e nunca da passividade.

⁷ MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad.: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

Uma mudança que, segundo Gramsci (1968), pressupõe uma vontade coletiva no sentido da atuação política concreta, tendo na educação escolar uma importante e essencial ferramenta de luta, de construção e reconstrução de possibilidades e oportunidades, não na ilusão apenas de uma busca apaixonada, de um idealismo utópico, mas, além disso, a busca por uma educação alicerçada no materialismo histórico, na atuação crítica, na filosofia da práxis.

Nesse sentido, apontamos a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural como teorias fundamentadas na filosofia marxista e que se tornaram fundamentais para essa pesquisa, no sentido da tomada de consciência sobre o que é concepção crítica de educação, ensino e aprendizagem e também na descoberta do verdadeiro papel do professor diante dos alunos, a autoconsciência na qual teoria e prática final se unificam na elaboração, ética e política, do ato de educar o outro e também de educar-se constantemente. Considerando todos esses aspectos como a essência de sua identidade, para que seja realmente autônoma e capaz de perceber as imposições ideológicas da classe dominante e lutar contra elas com sua melhor arma: o conhecimento.

É urgente que o professor tenha a oportunidade de falar e de ser ouvido e que em sua formação inicial e/ou continuada tenha acesso ao saber elaborado que permita um avanço significativo no sentido da valorização pessoal e profissional e torne-o capaz de problematizar a realidade e ter em mãos as ferramentas necessárias para oportunizar aos alunos um ensino público de qualidade social. Ensino esse que proporcione ao educando uma formação integral, por meio do domínio de ferramentas teóricas e metodológicas que lhe permita a apropriação do conhecimento sistematizado e sua utilização no processo de reflexão sobre a realidade imediata.

Assim, no que segue, serão abordados os tópicos que fundamentam a pesquisa, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico e que buscam dar um sentido para essa realidade educacional tão cruel e excludente.

2.1 Formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: elementos que interferem negativamente na construção de sua identidade docente

Guardadas as devidas proporções, e desde que lutem contra a ideologia burguesa e pequeno-burguesa que pesa sobre eles, isso é relativamente fácil para os operários. Como eles têm “por natureza” um “instinto de classe” formado pela rude escola da exploração cotidiana, basta uma educação suplementar, política e teórica, para que compreendam objetivamente o que pressentem de forma subjetiva, instintiva. O capital dá esse suplemento de educação teórica na forma de explicação e demonstração objetivas, o que os ajuda a passar do instinto de classe proletária a uma posição (objetiva) de classe proletária.

Karl Marx⁸

A complexidade da sociedade atual apresenta aos indivíduos um cenário cada vez mais tecnológico, científico e dinâmico que torna a vida de grande parte da população um desafio constante e caótico, já que a educação é exigida, porém dificultada. Cada desafio é intensificado pela exploração cotidiana do trabalho, na luta de classes sociais, que sufoca a classe trabalhadora e delega a ela o papel passivo no jogo político e econômico que é alicerçado em uma educação mínima, simples em termos críticos, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Como afirma Derisso (2010), os conflitos gerados se intensificam com a facilidade de disseminação da informação e da comunicação, num processo real e funcionalmente domesticador que amplia o acesso ao saber, mas não à produção do saber. Entretanto, esse saber faz parte da realidade objetiva da maior parte da população? Ou a eles é destinado o saber de senso comum, em que não se discute questões relativas à ciência e à sociedade de modo crítico?

Para Lopes (1999) a sofisticação da ciência torna-a mais complexa e mais difícil de ser entendida, gerando, ao mesmo tempo, fascínio e segregação, pois a maior parte das pessoas não compreende a informação, que pode se apresentar como pseudociência e convencer a todos por meio de uma mistura de magia e charlatanismo. Por isso, há necessidade de uma educação que privilegie o domínio do conhecimento científico e a capacidade de interpretar e debater sobre a fundação, o alicerce da informação.

⁸ MARX, K. **O capital**: crítica da economia política – Livro 1: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. Ebook Editora Boitempo, 2013.

Segundo Saviani (2002), a escola, na lógica do sistema capitalista, não permite a visualização e a reflexão acerca dos limites da produção, apropriação consciente e disseminação do saber elaborado por parte de todos os envolvidos no processo educativo. A sociedade impõe limites para o acesso a esse saber por parte das classes trabalhadoras, que essencialmente ocupam a estrutura da educação pública brasileira, ditando valores e regras que domesticam e os tornam reprodutores de uma lógica de mercado que exclui e condena aqueles que não têm recursos econômicos e culturais para participar do jogo comercial.

Para Duarte (2016) o próprio conhecimento científico faz parte dos meios de produção e, assim como os conhecimentos filosóficos e artísticos, precisam ser acessíveis a todos, sendo, portanto, a luta pela socialização deles, imprescindível para que se possa contrariar as determinações do capital. É papel da educação escolar a formação plena do ser humano, trabalhando pelo compartilhamento dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, na busca por uma constituição integral, livre e universal do indivíduo.

Na lógica do sistema capitalista, a culpa pelo fracasso do indivíduo está relacionada ao esforço pessoal, ou seja, à falta de adaptação dele ao mundo em constante mudança. Há uma produção em massa dos indivíduos que a sociedade necessita para aquele determinado momento e para aquela determinada função. Contudo, não há no sujeito uma identidade consciente de si e do mundo, há, pois, uma consciência limitada de seu papel no jogo da sobrevivência no mercado de trabalho, tornando, portanto, nula sua participação na produção, distribuição, apropriação e reflexão sobre o conhecimento científico, filosófico e artístico, como coloca Gramsci (1978):

O homem ativo de massa atua praticamente, mas não tem uma clara consciência teórica desta sua ação, que, não obstante, é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma. Pode ocorrer, inclusive, que na sua consciência teórica esteja historicamente em contradição com o seu agir. É quase possível dizer que ele tem duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória): uma, implícita na sua ação, e que realmente o une a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica. (p. 20).

É esta uma aberta contradição estabelecida na dialética entre a prática transformadora e consciência da ação, que alicerçada na consciência sólida, teórica e crítica, permitem a interpretação do realizado e da possível modificação do processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, exigindo o pensamento crítico e sólido em fundamentação teórica e prática, compartilhado por todos os envolvidos. Para tanto, é imprescindível esclarecer que a consciência teórica é construída por meio da apropriação do conhecimento sistematizado e a escola tem papel essencial na formação do sujeito.

Por isso, é fundamental que ofereça aos alunos as ferramentas necessárias para a constituição de sua consciência histórica, filosófica e política. Isso torna o desafio do educador ainda mais complexo, no sentido de tomar para si uma práxis educativa transformadora, visto que, um conhecimento limitado do professor dificulta ou mesmo impede a luta pela efetiva participação política, de seus alunos e sua, em sociedade. Uma consciência limitada de si, de seu conhecimento e do poder de sua prática acaba por determinar a conduta moral e as ações que, num certo ponto da vida, tornam o indivíduo inerte e passivo diante das imposições da sociedade.

Isso porque, a competição no jogo mercadológico é impiedosa e desleal, especialmente do ponto de vista do domínio dos conhecimentos. Dessa maneira, a escola torna-se peça essencial no movimento da sociedade, seja para a manutenção do sistema, seja para a formação revolucionária. É preciso ter clareza sobre qual é a força motriz que impulsionará a prática educativa, pois é ela o ponto de partida da transformação. Compartilhamos da ideia de Freire (2016) em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, quando define o educador como uma liderança revolucionária e complementa a ideia de vontade coletiva como parte essencial da transformação:

Porque assim é a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz cointencionalidade. Educador e educandos (liderança e massas), cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 2016, p. 101).

A palavra “cointencionalidade”, utilizada pelo autor, pressupõe o engajamento de todos os envolvidos no processo educativo para a transformação social e elevação cultural das massas. Entretanto, há que se ter em mente que a mudança deve começar pela mentalidade daqueles que darão o primeiro passo na educação do indivíduo: o educador, pois é preciso saber, inicialmente, qual é a visão de homem que esse educador possui, a que tipo de educação ele planeja servir e, além disso, que tipo de sociedade ele deseja.

Para Saviani (2003), aqueles que se engajarem na luta pela transformação social, terão pela frente um processo árduo de humanização, construção e reconstrução de identidades, que se fazem e se refazem a cada passo em que os conhecimentos se tornam seus, parte integrante de sua essência, como uma segunda natureza.

Tendo os conhecimentos como sua segunda natureza, o desenvolvimento do pensamento crítico será consequência dessa potente instrumentalização a qual o indivíduo foi submetido que lhe permitirá identificar, analisar e refletir sobre os contextos sociais, econômicos, políticos, filosóficos e culturais que o cercam e assim lutar efetivamente para a transformação.

Para tanto, a escola e o educador que estiverem engajados nessa luta por uma educação transformadora terão grandes desafios para ampliar, segundo Gramsci (1968), o entendimento da dialética entre qualidade social da formação humana e quantidade do que lhe é disponibilizado por meio do ensino público. Desse modo, o trabalho educativo envolverá acima de tudo a preocupação com a formação integral da criança para que domine os conceitos científicos e consiga fazer a transposição deles para a análise dos contextos e a prática transformadora, bem como, a capacidade de trabalhar no e pelo coletivo, discutindo e refletindo acerca dos condicionantes ideológicos que a cercam e, ainda, enfrentar de modo ativo as imposições do sistema político excludente e massificador.

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no campo da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva

autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. (GRAMSCI, 1978, p. 21).

O papel do educador nessa união entre teoria e prática e nessa busca pela qualidade social do ensino é que permitirão a tomada de consciência de si e do mundo, mas tal missão esbarra num ponto crucial que vivenciamos no decorrer da história da educação brasileira: a desvalorização profissional do educador, que foi se intensificando no decorrer do processo histórico, a quem foi sendo delegada uma formação medíocre e simplista. Isso porque, a profissão é, ao mesmo tempo, determinada pelo sistema e determinante de sua manutenção.

Para Martins (2010) os debates acerca da questão “formação de professores” têm se ampliado desde 1970, mas se intensificaram com a implementação, em 1996, da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Tais debates assumem múltiplas determinações, como a relação entre formação profissional e atividade produtiva, por exemplo, que é, especialmente no caso do professor, uma trajetória planejada para a efetivação de determinada prática social, que necessariamente pressupõe a luta pela superação das condições vigentes e que impõe obstáculos a sua materialização crítica.

Pensar a formação do educador do século XXI exige que se considere, além da historicidade e contemporaneidade das discussões, que tipo de indivíduo se quer formar e, neste caso específico, trata-se da busca por uma formação humana que se constitui nas circunstâncias concretas do contexto e do período em que vive. É urgente que se considere, para uma formação integral de educadores e alunos, as especificidades de uma identidade profissional que precisa se fortalecer na essência de uma educação transformadora e na constituição do ser integral, omnilateral.

A luta dos educadores comprometidos com a superação da sociedade capitalista deve ser, portanto, pelo domínio consciente dessas forças que atuam no interior da educação escolar e contenham possibilidades latentes de avanço em direção à formação humana omnilateral. É nesse sentido que devemos defender a escola que socialize o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, mesmo que, de início, esse trabalho de socialização do conhecimento não seja feito numa perspectiva conscientemente socialista. Fazer avançar esse

movimento do em si ao para si no campo escolar é algo que exige ações individuais e coletivas desde a sala de aula até os embates no terreno das políticas educacionais. (DUARTE, 2016, p. 106).

A identidade docente deve ser construída cotidianamente num processo de união entre teoria e prática e no enfrentamento de conflitos, de discussão, de reflexão e, especialmente de troca com o outro que farão dessa identidade uma tomada de consciência de si, do outro e do contexto. Uma formação omnilateral que carrega em sua essência a formação dialética, intelectual e moral, contínua e progressiva, que permita evolução do corpo e da mente, fundamentada nos conteúdos que resistiram ao tempo e se constituem em cultura histórica no desenvolvimento da humanidade e que a escola procura realizar em etapas ou fases ao longo da educação escolar.

Para Gramsci (1978), a unidade entre teoria e prática não é um fato mecânico, mas sim uma consequência histórica da progressiva possessão do real e da concepção do mundo, de modo mais coerente e unitário. É um passo filosófico que abarca a construção da identidade profissional que implica, necessariamente, o desenvolvimento intelectual e ético para interpretação do real, superando o senso comum e tornando-se crítica, mesmo que dentro das limitações impostas pelo sistema.

Tem-se, portanto, uma concepção de identidade que está profundamente alicerçada na reflexão sobre o real e na práxis educativa fundamentada em uma educação transformadora, crítica e marxista por excelência, tendo, para tanto, uma orientação teórica e prática dentro da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Avança-se, desse modo, na compreensão da identidade docente como algo que se constrói individualmente. Na verdade, o posicionamento crítico com relação ao tema pressupõe que se entenda a construção da identidade docente como produto da relação direta entre sujeito e sociedade, em que a essência da profissão se estrutura no processo de troca com o outro, de análise e reflexão sobre o contexto histórico, político e econômico, trazendo a filosofia como um importante direcionamento.

Para Monteiro (2006), na visão sociológica, a identidade é constituída na união entre sujeito, cultura e demais sujeitos de sua convivência. Isso dentro de

uma sociedade em constante conflito com a constituição da identidade, ainda mais se estiver posto um direcionamento crítico que não condiz com as imposições liberais. A identidade, portanto, pode ser construída e reconstruída, num processo que é dinâmico e que precisa, necessariamente, envolver estudo, análise e reflexão acerca das questões históricas, sociais (morais e éticas), econômicas e culturais.

A relação entre o homem e o mundo passa pela mediação do discurso, pela formação de ideias e pensamentos através dos quais o homem apreende o mundo e atua sobre ele, recebe a palavra do mundo sobre si mesmo e sobre ele-homem, e funda a sua própria palavra sobre esse mundo. (VYGOTSKY, 2009, p. 12).

A relação que estabelece com o mundo por meio da interação, da aquisição da linguagem, dos aspectos culturais, das questões relativas à própria profissão e aos diferentes contextos sociais. Essa inserção na realidade pode moldar o sujeito, limitando suas oportunidades de exercer sua autonomia como sujeito ativo em sociedade, por isso, a necessidade de intervenção, desde a infância, na formação omnilateral do indivíduo, num movimento dialético que permite a apropriação e reflexão sobre a realidade objetiva.

O maior problema desta realidade determinada por um sistema neoliberal é a imposição de uma ideologia dominante que mascara a docência atrás da ideia de um trabalho autônomo, independente, livre das amarras políticas. Como afirma Severino (2016), estamos diante de uma autonomia relativa, ou seja, condicionada às imposições de um sistema que determina as condições de ensino e aprendizagem, tanto do ponto de vista teórico, como prático. Por isso, a necessidade de uma formação docente, inicial e/ou continuada que propicie a quebra dessa ideologia e a reflexão do ponto de vista das pedagogias críticas que lutam pela transformação social e ascensão do proletariado.

O que caracteriza a formação docente e, conseqüentemente, a construção de sua identidade e autonomia é o contexto histórico, social, econômico e político de uma determinada época em uma determinada sociedade, ou seja, há uma necessidade circunstancial apontada pela sociedade para determinada atuação profissional.

Pimenta (2000) afirma que a identidade profissional se constrói por meio da significação social da profissão e de um movimento constante de revisão e mudanças nos significados e tradições dela, isto é, na revisão de práticas e saberes válidos às necessidades da realidade que se apresenta, do significado pessoal sobre ser professor e sua atuação no cotidiano, seus valores, crenças, história de vida, angústias e anseios e na relação com o outro.

Observa-se, desse modo, que as mudanças sociais influenciam significativamente o pensar e a prática pedagógica que, muitas vezes, determinam uma consciência passiva, conformada com as condições vigentes, que moldam hábitos, atitudes, ideias e ações, tornando a profissão docente muito difícil para quem busca a transformação social, pois o ponto nodal da mudança está na facilidade posta para quem é acomodado com a situação em que se encontra e com seu papel na sociedade.

Nesse sentido, muitos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, pouco têm contribuído com a reflexão crítica sobre sua profissão e sobre a realidade educacional, pois não problematizam sobre as demandas sociais que determinam a disseminação da ideologia dominante, sustentadas por paradigmas que mostram a docência como a pura demonstração da autonomia e não mostram ao professor as possibilidades de transformação por meio das pedagogias críticas.

São, muitas vezes, cursos que apenas apontam que o fracasso escolar é determinado apenas pela prática tradicional do professor que não acompanha as inovações milagrosas, retirando do sistema político e educacional a responsabilidade pela má formação docente e pela ínfima qualidade dos recursos materiais e tecnológicos das escolas brasileiras.

Para Rossler (2006, p. 113),

[...] culpabilizar os educadores pelos problemas na educação seria uma forma de obrigá-los ou, no mínimo, de impeli-los a aderir ao modelo que é proposto como inovador e revolucionário, isto é, a se filiar àquela teoria que é apresentada como a solução dos problemas. Se não aderirem a ela, a responsabilidade pelo fracasso escolar recairá, então, sobre estes educadores 'resistentes'.

São muitas as especificidades que abarcam a profissão docente e que exigem, portanto, um processo de revisão e reflexão tão intenso que demanda

uma resistência crítica, que só poderá acontecer se estiver alicerçada numa fundamentação teórica capaz de analisar, criticar e superar a realidade que expressa o sistema capitalista, tornando a escola e a sala de aula importantes centros de luta e o conhecimento sistematizado como a ferramenta que a impulsiona a transformação, é a arma de luta da classe trabalhadora.

A escola não é neutra, é, pois, uma construção social que agrega interesses da sociedade e interesses particulares. Para Giroux (1997, p. 39)

O conhecimento deve ser ligado à questão do poder, o que sugere que educadores e outros devem levantar questões acerca de suas pretensões à verdade, bem como acerca dos interesses que este conhecimento serve. O conhecimento, neste caso, não se torna valioso por ser legitimado por especialistas em currículos. Seu valor está ligado ao poder que possui como modo de análise crítica e de transformação social.

O conhecimento auxilia o indivíduo na compreensão da sociedade e das influências que sofre dentro dos diferentes contextos. Ao professor, o conhecimento disponibiliza as ferramentas necessárias para o reconhecimento de seu papel político em sala de aula e de sua responsabilidade com a transformação social por meio de um trabalho coletivo, empenhado e reflexivo.

Ainda segundo Giroux (1997), os educadores precisam se definir como intelectuais transformadores, como educadores radicais que conseguem definir o papel pedagógico e político que tem na escola, intervindo pela autoridade, conhecimento, poder e democracia, ampliando sistematicamente a natureza política de sua tarefa pedagógica que é ensinar, aprender, ouvir e mobilizar para a transformação.

Essa visão crítica sobre a profissão docente atribui ao professor um papel político de transformação diante da realidade objetiva e não a posição de mero reprodutor de técnicas e executor de programas do governo, constituindo uma identidade docente alicerçada no firme posicionamento político e crítico, com autonomia real para a reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre a sociedade como um todo.

Só com fundamentação teórica e metodológica, sólidas, que lhe permita refletir criticamente sobre a amplitude de sua profissão é que esse professor será capaz de tornar-se pesquisador, de planejar, executar e avaliar suas próprias ações, estando preparado e consciente de que detém os instrumentos

de análise e que confia plenamente na sua capacidade de ensino e de intervenção pedagógica. Isso porque os alunos dependem do domínio teórico e prático desse professor para se apropriarem dos novos conhecimentos científicos, percebendo sua constante transformação e necessidade e, ao mesmo tempo, em que problematizam os conhecimentos cotidianos e os ultrapassam.

[...] o domínio do conhecimento científico é necessário, principalmente, para nos defendermos da retórica científica que age ideologicamente em nosso cotidiano. Para vivermos melhor e para atuarmos politicamente no sentido de desconstruir processos de opressão, precisamos do conhecimento científico. Inclusive, para sabermos conviver com a contradição de observarmos o triunfo da ciência e valer-nos do que esse triunfo tem de vantajoso para nossas vidas, bem como questionarmos seus métodos, seus processos ideológicos e de alienação, sem deixar de compreender os limites de suas possibilidades de atuação. (LOPES, 1999, p. 108).

É evidente que as imposições ideológicas não seriam superadas apenas pelo domínio dos conteúdos. Entretanto, trabalhar dentro da escola em um nível de conhecimento raso, de senso comum tão pouco contribuem para qualquer reflexão. Pensando no caso específico dos professores a exigência é uma reflexão acerca dos condicionantes que impedem sua autonomia real. Para tanto, propõe-se trabalhar dentro de uma perspectiva crítica de educação que privilegia sim, como fins e valores, o conhecimento sistematizado e a produção de significado, a formação docente de modo contínuo tanto do ponto de vista teórico quanto prático e ainda a formação integral, plena, do aluno.

Para Saviani (2002, p. 168) “[...] a consciência crítica é precisamente aquela que se sabe condicionada e, mais do que isso, sabe o que e porque a condiciona”. Seria, então, um processo cíclico de troca, conhecimento, reflexão e ação dentro da sociedade, sendo essa uma ação consciente de si, do outro e do contexto determinante, mas também possivelmente transformável.

Entretanto, não é possível atribuir à escola a responsabilidade por essa transformação social, seria esta uma posição ingênua. A escola é, como explica Gramsci (1982, p. 9), “[...] o instrumento para elaborar intelectuais de diversos níveis”, um ponto essencial na disseminação da ferramenta

necessária à transformação: o conhecimento sistematizado, capaz de instrumentalizar o indivíduo, de torná-lo parte consciente do jogo da sociedade e com espírito transformador e crítico na luta contra a hegemonia da classe dominante.

Os problemas enfrentados nas escolas públicas hoje são reflexos de um passado alicerçado na má formação docente e no pouco incentivo à educação das camadas populares da sociedade. Por isso, individualizar o problema da qualidade social da educação ao trabalho do professor, ou ao trabalho de uma escola, é desviar o foco dos reais problemas estruturais, políticos e econômicos que determinam a divisão de classes sociais e, conseqüentemente, a dualidade do ensino para ricos e pobres.

Para Duarte (2001), as teorias que se elevam com a hegemonia da classe dominante em seu sistema capitalista massificador e excludente, buscam esse discurso que culpabiliza o professor e a escola pelo fracasso, determinando o sucesso como um esforço de poucos.

Em nome da superação dos discursos imobilistas é adotado um discurso no qual a passagem do fracasso ao sucesso torna-se uma questão de força de vontade de alguns indivíduos, ou melhor, de um coletivo, de uma comunidade. O resultado ideológico, pretendido ou não, é bastante claro: o descompromisso do Estado, a despolitização dos problemas educacionais e a abdicação do ideal de lutar por uma transformação radical da sociedade, pela superação do capitalismo e pela construção de uma sociedade socialista. (p. 180).

O discurso neoliberal procura convencer os indivíduos de que a função da escola é prepará-los para a competitividade do mercado de trabalho. A escola seria então a salvadora e sozinha modificaria a situação do país e acabaria com a desigualdade social. É por isso que, mais uma vez, enfatiza-se a ideia de que a escola é o ponto de partida da reflexão, pelo dever que tem em disponibilizar aos educandos o conhecimento historicamente acumulado de forma a instruí-lo à compreensão da sociedade e a resistência à ideologia dominante e às demandas do sistema capitalista.

Para tanto, os professores precisam estar em um processo de formação que lhes dê subsídios teóricos e práticos para iniciar um trabalho efetivo de problematização sobre as estruturas sociais por meio do ensino concreto,

alicerçado no domínio sintético dos conceitos pelo professor, que privilegie a apropriação de maneira significativa dos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade. Esse seria um processo de busca pela autonomia docente, tendo clareza do enfrentamento diário das imposições ideológicas dominantes.

Assim, no que segue, serão evidenciados e discutidos os temas centrais para esse processo de busca pela autonomia real: autonomia, identidade docente, Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural, como formas essencialmente críticas de pensar a realidade e o contexto escolar, trazendo à tona a necessidade da luta por uma educação pública que ofereça formação de qualidade social por meio de uma gama de instrumentos que proporcionem a apropriação do saber elaborado historicamente pela humanidade.

2.1.1 Autonomia e Identidade docente

A mesma sociedade — que tanto prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores —, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento. A mesma sociedade que criou e desenvolveu formas extremamente eficazes, do ponto de vista técnico, para a produção e a difusão do conhecimento produz um brutal empobrecimento da cultura...

Newton Duarte⁹

A busca por um conceito de autonomia que abarque a fundamentação teórica desta pesquisa, se expressa numa sequência de pensamento que vai além da definição dos dicionários. Segundo o dicionário online Michaelis (2019), autonomia significa:

“Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania; Faculdade própria de algumas instituições quanto à decisão sobre organização e normas de comportamento, sem se dobrar ou ser influenciadas por imposições externas”.

Esse recorte do dicionário evidencia o caráter individual do termo, ou seja, a capacidade de tomar decisões por si mesmo, desconsiderando as influências do contexto e, ainda, dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade.

Segundo Bobbio (1986), o entendimento da autonomia, numa sociedade democrática, não pode estar relacionado a um único indivíduo, mas ao grupo, que compartilha ideias semelhantes sobre um determinado assunto e que se contrapõe a outros grupos, de acordo com seus interesses, dentro de uma sociedade carregada de fatores históricos, culturais, econômicos, políticos e filosóficos que influenciam diretamente na conduta desses grupos.

Desse modo, a busca por uma autonomia real precisa partir do engajamento de todos, em especial no âmbito educacional, como um instrumento necessário à transformação social. É uma exigência para o aprimoramento da formação e prática docente e, consequentemente, das especificidades da educação escolar destinada aos alunos, especialmente da escola pública, assentando esses ideais de autonomia, identidade docente e

⁹ DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001).

transformação social nos princípios da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural que afirmam a necessidade da evolução cultural pela apropriação do conhecimento sistematizado historicamente pela humanidade.

Para tanto, Contreras (2002) enfatiza a importância da participação coletiva, pois a autonomia não é uma capacidade individual e sim uma prática social que constitui as ações de cada um frente a determinadas situações cotidianas. Entretanto, a prática social e a reflexão sobre ela estão condicionadas a poderes ideológicos disseminados pelas diferentes instituições sociais em consonância com as demandas do poder político central.

Nessa perspectiva, a autonomia real só seria possível com a descentralização do poder político em favor da tomada de decisão dos grupos e instituições em cada realidade específica. Seria assim, uma ampliação da autonomia em uma sociedade democrática, mas isso demandaria contrariar a ideia capitalista de liberdade individual e abandono das instituições públicas agravada pela constante redução de recursos. A consequência é uma falsa ideia de autonomia das instituições que acarreta o aumento do poder do governo nas decisões pelo caráter econômico que impõe.

O lucro do empresário jamais deixará de ser uma perda para o operário – até que as trocas entre as partes sejam iguais. E as trocas não podem ser iguais enquanto a sociedade estiver dividida em capitalistas e produtores, estes vivendo do seu trabalho e aqueles se enchendo com o lucro deste trabalho. É claro que, estabelecendo tal ou qual forma de governo, pregando a moral e o amor fraterno... a reciprocidade continuará incompatível com a desigualdade nas trocas: esta, fonte da desigualdade das posses, é o inimigo secreto que nos devora. (MARX, 1985, p. 73-74).

A sociedade capitalista não descentralizaria seu poder, enquanto Estado máximo, ao contrário, só diminuiria recursos das instituições e, conseqüentemente sua autonomia de funcionamento, ampliando ainda mais a desigualdade de posses, como afirma Marx. Necessitaria, portanto, de uma ampliação do processo de tomada de decisão que esbarra nas imposições normativas e regras institucionais.

Apesar desse contexto aparentemente fatalista de bloqueio da autonomia, não podemos negar a necessidade de um processo de construção dela, partindo da reflexão acerca dessas imposições e bloqueios. A própria

ideia do impedimento da autonomia nos coloca em uma posição de reconhecimento e na possibilidade do enfrentamento dessa condição, como sujeito histórico e capaz de organizar-se coletivamente para a transformação.

Esse reconhecimento impulsionaria, portanto, a mudança no que os sujeitos entendem por autonomia e pela própria identidade, sempre considerando a relação com o outro, mas diferenciando-se de visões deturpadas de autonomia. Segundo Monteiro (2006), para que se construa uma identidade docente autônoma há a exigência de que, “[...] no processo interativo, o sujeito possa ser capaz de diferenciar-se dos outros e, portanto, definir contornos, cada vez mais precisos e nítidos, entre suas ideias e as ideias do outro”.

Morin (2000) afirma que a transformação realmente democrática deve fundar-se no controle da máquina do poder pelas classes populares, para que seja possível reduzir a servidão, como uma regeneração contínua em que os cidadãos produzam a democracia e esta produza os cidadãos.

Isso não significa desconsiderar o outro, pois pela autonomia que buscamos como a base da construção da identidade docente, com suas exigências éticas, há a necessidade de trabalhar com o outro, considerando suas singularidades em busca do bem coletivo e o avanço no que se entende por qualidade social da educação pública: qualidade e quantidade na formação do sujeito por meio da apropriação do conhecimento sistematizado. Essa busca pelo bem coletivo é definida por Goergen (2015), como:

A substância ética está em movimento constante sob o peso da positividade histórica em permanente dissolução e recomposição. Embora seja assim, o homem não pode viver sem orientações comuns que garantam os direitos, não só dos indivíduos particulares, mas da comunidade como um todo. (p. 313).

Essa atitude frente ao outro, considerado aqui em termos concretos em sua relação intrínseca com a realidade que se apresenta, amplia o processo de emancipação da construção da identidade docente autônoma, ao mesmo tempo em que amplia seu envolvimento crítico e consciente, engajado na transformação da sociedade. Porém, o contrário disso está alicerçado na

imposição das demandas do governo que tornam a atividade educativa alienada e, ao mesmo tempo, alienante.

A autonomia, portanto, é uma construção que se constitui na relação e ação coletivas, na responsabilidade com o alcance do propósito, em que todos tenham voz ativa, comprometimento com a equipe e participação nas decisões. As relações sociais precisam estabelecer uma relação de equilíbrio com a autonomia para que a sociedade se torne igualitária, mesmo diante dos conflitos e tensões, pois faz parte da autonomia o reconhecimento e a superação destes. Esse equilíbrio de forças exige ainda que se avalie os resultados dos processos de desenvolvimento das decisões e ações do grupo, de modo crítico, criativo e, principalmente ético.

Pensando especificamente no âmbito escolar, diante do que foi exposto até o presente momento, não seria possível conceber uma escola transformadora sem que seus professores sejam autônomos, ativos no sentido da participação efetiva na construção, execução e avaliação do currículo, na gestão da sala de aula e na elaboração de propósitos coletivos para o avanço do ensino e mudança social, de modo que todos trabalhem pela máxima apropriação dos conteúdos sistematizados.

O professor autônomo, portanto, é aquele que vivencia cotidianamente as imposições do sistema educacional, mas que consegue compreender tais imposições de forma crítica a adaptá-las dentro de seu espaço de trabalho: a sala de aula, com amparo de uma autonomia real. É, portanto, o professor que planeja, executa e avalia suas próprias atividades elaboradas para o aprofundamento teórico de seus alunos. (SEVERINO, 2016, p. 41).

Parece, pois, fantasioso pensar em uma autonomia completa, real, diante das imposições sofridas cotidianamente desde o princípio da história da educação no Brasil. Para Saviani (2008), acompanhamos, no decorrer dos tempos, inúmeras tentativas de pensar a questão da formação dos professores a cada período histórico, mas sempre esbarram na mesma situação: professores sendo formados para atender as demandas sociais, econômicas e políticas daquela determinada época. E do mesmo modo a escola pública, voltada para a formação da mão-de-obra que atenda aos interesses da classe dominante desta sociedade capitalista e excludente.

Segundo Contreras (2002), vivenciamos uma história que coloca o papel do professor reduzido ao simples cargo de aplicador de programas curriculares, mascarado pela ideia de uma falsa autonomia, com o intuito de garantir a formação de indivíduos que colaborem para a manutenção do sistema e que vejam como naturais as diferenças entre as classes sociais e as regalias de uma alicerçadas no sofrimento da outra.

Tal situação se constitui num irônico círculo vicioso: em busca de autonomia profissional, o professor é envolvido num processo de profissionalização, no qual, mecanismos burocráticos limitam sua função, tornando-o dependente de instâncias administrativas e planejadoras mediante o argumento de que a função de educador deve estar a serviço das necessidades da sociedade e, portanto, sob seu controle. (MONTEIRO, 2006, p. 58-59).

Assim, a sociedade capitalista pode decretar aos professores a função de executor e aos alunos a função de aprendizes com uma formação limitada que não atendem as demandas do mercado de trabalho, gerando um ciclo de repetido fracasso que delega a culpa ao próprio indivíduo, que não buscou formação suficiente.

A superação dessa situação se coloca na necessidade de mudança no que se entende por formação humana em favor do ensino público de qualidade social. Para tanto, é preciso resgatar para os professores, uma identidade docente alicerçada na posição de intelectual da cultura, de produtor de saberes e de pensador crítico, capaz de formar gerações de pequenos intelectuais que pensem na sociedade como uma possibilidade de transformação.

A formação em massa estandartizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandartizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa) desemprego, superprodução escolar, emigração, etc. (GRAMSCI, 1982, p. 12).

A construção da autonomia docente como o alicerce de sua identidade é um processo contínuo que envolve a ação, a reflexão sobre as especificidades de cada momento distinto e, principalmente, a capacidade de refazer-se a cada dificuldade e a cada embate ideológico. Mas, para tanto, é preciso que subsidie

sua formação numa perspectiva crítica de educação, que esteja preocupada com o avanço qualitativo e quantitativo da educação escolar pública em favor de uma sociedade mais justa e igualitária que saiba dar voz ao povo e trabalhe com e para o povo.

Para Contreras (2002) existem três concepções sobre o docente: o técnico especialista, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. No caso específico desta pesquisa, abordamos a concepção do professor que pela formação e reflexão pode tornar-se um intelectual crítico, que saiba lidar, ao mesmo tempo, com sua profissionalização (aspecto trabalhista) e seu profissionalismo (obrigação moral, competência técnica e compromisso político com a educação).

- Obrigação Moral: compromisso com a formação plena do sujeito, enfatizando valores éticos e morais para a convivência e respeito em sociedade que precisam começar pela postura do professor no trato com o aluno, no respeito às diferenças de concepções políticas e filosóficas e no embate saudável de opiniões, no enfrentamento das imposições ideológicas que devem motivar a reflexão e não devem interferir na qualidade da aula e no compromisso com o aluno e com a comunidade.
- Competência Técnica: prática educativa apoiada em uma gama de conhecimentos científicos e técnicos e na interação com o meio social, respeitando o aluno, suas necessidades, com afetividade e confiança, preocupando-se com a aprendizagem e com os processos de ensino para que todos se apropriem do conhecimento de modo efetivo e crítico. Freire (1996, p. 11), apresenta uma sólida visão acerca desse tema que precisa ser aqui evidenciada:

A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente.

A competência técnica e, ao mesmo tempo, científica exige a coerência do docente na vivência dos diferentes contextos da profissão e na reflexão acerca de cada um, como um intelectual crítico no exercício de sua profissão.

- Compromisso Político: esforço coletivo em busca da formação integral do aluno com vistas à transformação social para que possa realizar um trabalho de análise da realidade, construir valores morais e éticos e ainda impor-se diante das diferentes situações cotidianas, carregadas de imposições e barreiras. Para tanto, exige-se um processo reflexivo e crítico sobre si, sobre o outro e sobre a comunidade, em favor de uma prática educativa consciente e transformadora, relações determinantes para a construção da autonomia docente e, conseqüentemente da escola. Para Monteiro (2006, p. 64) o professor “[...] em seu fazer pedagógico, pode reforçar preconceitos, reproduzir os mecanismos de exclusão social ou mesmo romper com esses condicionantes visando à superação desses problemas”. A tomada de consciência de sua ação transformadora pode ampliar ou diminuir sua autonomia, ampliando também as reflexões acerca das condições sociais, políticas e econômicas da sociedade e ampliando também as condições de aprendizagem dos alunos para uma formação crítica.

Desenvolver a autonomia docente significa a compreensão de sua identidade profissional, da importância de sua atuação e da reflexão acerca dos problemas sociais, econômicos e políticos que influenciam diretamente na prática educativa e no que se concebe para a formação docente, inicial e continuada. A superação dos problemas cotidianos, pelo enfrentamento teórico e prático, incorpora na identidade do professor elementos significativos que ampliam sua capacidade profissional.

A participação efetiva dos professores nas decisões escolares, na elaboração do projeto político-pedagógico e do próprio currículo seriam importantes elementos para a construção da identidade docente autônoma. Entretanto, o distanciamento nas decisões e construções coletivas acaba tornando a prática educativa um arremedo das imposições do sistema.

A luta pela mudança dessa situação pode efetivar-se na constituição de uma formação, inicial e continuada, que dê aos docentes alicerces sólidos, tanto teóricos quanto práticos, que permitam o embate, a reflexão e a superação dessas condições de aceitação passiva das imposições e reprodução sistemática.

Concordamos com Monteiro (2006, p. 70), quando diz que é preciso que os cursos de formação, em especial de formação continuada, considerem “[...] as necessidades de autonomia do professor para a implementação de uma proposta de ensino que possa ser significativa para a comunidade em que a escola está inserida...”. Assim, haveria uma análise do contexto e uma reflexão sobre as necessidades da comunidade para que o curso de formação pudesse de fato auxiliar os professores na prática educativa.

Isso tudo para que os professores sejam realmente capazes de problematizar a realidade educacional, discutir, planejar estratégias, planejar suas aulas, executar sua própria sequência didática, avaliar as situações diversas que surgirem, refletir sobre elas e replanejar suas ações, buscando nos pares importantes fontes de apoio e debate, tudo em benefício do desenvolvimento dos alunos, dos próprios professores, da escola e da sociedade.

Tais elementos a serem propostos nos cursos de formação contribuiriam significativamente com a construção da identidade docente autônoma. Considerando a tomada de consciência sobre a importância da luta por uma autonomia que seja real que subsidie o embate ideológico e o enfrentamento das imposições, o primeiro passo rumo à transformação da sociedade, pois somente com sujeitos críticos é que a transformação será possível.

De fato, na medida em que reflita criticamente a realidade e esteja articulada com a luta prática, uma pedagogia (de inspiração marxista) é inteiramente justificada e por isso é bom que exista; com esta posição também concorda Lucio Lombardo Radice, quando admite que uma pedagogia separada da luta pela transformação social perde todo o seu sentido. (MANACORDA, 2007, p. 181).

Uma pedagogia articulada com a luta prática, de inspiração marxista, assumirá, pois, a necessidade da participação do professor na elaboração e

gestão do currículo escolar para contextualizar a autonomia do professor, levando sempre em consideração as diferentes dimensões de sua profissionalidade. Para tanto, é preciso que o docente tenha consciência dessas dimensões para que possa transpor os conteúdos científicos em conteúdos escolares, estabelecer objetivos do ensino e instrumentos de avaliação, enfim, de planejar os momentos de sua aula com efetivo domínio teórico e prático.

No que segue, serão evidenciados os pontos principais de intersecção entre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, como fontes teóricas e metodológicas para pensar a atuação docente autônoma, a problematização da realidade educacional e a transformação social.

2.2 A Pedagogia Histórico-Crítica como possibilidade real de trabalho e reflexão

Apenas tal relação da consciência com a realidade torna possível a unidade entre teoria e a práxis. Para tanto, a conscientização precisa se transformar no passo decisivo a ser dado pelo processo histórico em direção ao seu próprio objetivo (objetivo este constituído pela vontade humana, mas que não depende do livre-arbítrio humano e não é um produto da invenção intelectual).

Georg Lukács¹⁰

Há um forte movimento nacional na atualidade que enfatiza certos conceitos como reais e claros dentro da autonomia docente, considerada, então, como algo pré-determinado pela prática docente e facilmente alcançado com estudo e esforço individual. São conceitos como: cidadão crítico, participativo, gestão democrática, flexibilização normativa dos sistemas e escolas, Projeto Político Pedagógico, conselhos escolares, entre outros, que trazem embutido no discurso a força da ideologia neoliberal que dissemina uma falsa ideia de autonomia das escolas e, conseqüentemente, dos professores.

Em função do desenvolvimento das tecnologias, uma característica contemporânea marcante no mundo do trabalho, exigem-se trabalhadores mais criativos e versáteis, capazes de entender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe e para utilizar diferentes tecnologias e linguagens (que vão além da comunicação oral e escrita). Isso faz com que os profissionais tenham de estar num contínuo processo de formação e, portanto, aprender a aprender torna-se cada vez mais fundamental. (BRASIL, 1998, p. 27).

Está claro que, para esse discurso, o significado da palavra autonomia serve aos interesses da classe dominante e delega à classe trabalhadora uma formação limitada, que existe apenas para atender ao mercado de trabalho. Este ponto de vista contribui significativamente para a manutenção da exploração do trabalho e para o controle de uma classe sobre outra. A aprendizagem, portanto, está condicionada às demandas do mercado de trabalho, exigindo do professor um ensino também adequado a essas demandas, não para a criticidade e reflexão, mas sim para ensinar aos alunos

¹⁰ LUKÁCS, G. **História e consciência de classe**: estudos sobre a dialética marxista. Trad. Rodnei Nascimento. Revisão da Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

por meio de discursos alienantes, as regras sociais para que aprendam e reaprendam, a cada dia, a executar seu papel. Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, exemplifica a visão da formação dentro da ideologia neoliberal:

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura *sombra*. (p. 115).

Pensando especificamente no caso da educação, vemos diariamente professores e alunos como sombras das ideologias dominantes, da massificação por meio das imposições do sistema e do cumprimento de regras e programas pré-determinados pelo Estado, carregando sobre si a culpa pelos resultados negativos da educação. Percebemos que os cursos de formação de professores estão em consonância com tais exigências, disseminando um discurso de liberdade e autonomia de pensamento e ação, mas que em essência reforçam as amarras do sistema educacional.

A busca, portanto, é por uma mudança de perspectiva para a educação, tanto no que se refere à formação de professores quanto à sistematização dos processos de ensino e aprendizagem, que oportunize aos envolvidos nesses processos a percepção, reflexão e superação das imposições dominantes, reforçando o sentido e especificidade da educação como um processo de humanização pela elevação cultural das massas trabalhadoras, por meio de um ensino público que instrumentalize os educandos para atuação crítica em sociedade.

Do ponto de vista da educação, esses diferentes tipos de saber não interessam em si mesmos; eles interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 2003, p. 7)

Essa perspectiva fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica em sua visão política, tanto para o processo educativo do aluno como para o processo de formação do professor. Ainda para Saviani (2005),

[...] o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. (p. 78).

A PHC é evidenciada aqui como fonte teórica e metodológica de pesquisa e reflexão para pensar a formação docente que se percebe condicionada e ainda a possibilidade de uma práxis educativa potencialmente transformadora e novamente o retorno a uma formação docente autônoma, alicerçada no compromisso técnico e político com a educação e ascensão das camadas populares.

Para que se compreenda a estrutura dessa pedagogia é necessário que sejam apresentados seus cinco passos fundamentais propostos por Saviani (2005):

- Prática social inicial: comum a todos os envolvidos no processo educativo, mas que os colocam em processos diferentes de compreensão, tanto no que se refere ao conhecimento do objeto, quanto à experiência da prática social. Para o professor, há, nesse momento, uma compreensão “sintética”, porém precária, da articulação entre conhecimento e experiências. Precária, porque ainda não conhece o nível de compreensão dos alunos. O aluno ainda possui uma compreensão sincrética, ou seja, desorganizada da prática social, uma vez que não teve contato com a experiência pedagógica.
- Problematização: é o processo de levantamento das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e também de quais conhecimentos serão necessários para a resolução.
- Instrumentalização: é a etapa de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos, dos meios necessários para a resolução dos problemas detectados na prática social. Tais instrumentos,

produzidos socialmente e preservados historicamente, estarão à disposição dos alunos de acordo com a transmissão direta ou indireta por parte do professor. Nessa etapa ocorre a apropriação pelas camadas populares das ferramentas necessárias à luta social contra a exploração diária.

- Catarse: é a expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu, por meio da efetiva incorporação dos instrumentos culturais que são os elementos ativos da transformação social.
- Prática social final: nesse ponto os alunos ascendem ao nível sintético em que, supostamente, já se encontrava o professor, sendo esse momento essencial para a compreensão da especificidade da relação pedagógica.

O quarto passo, catarse, será, portanto, o ponto fundamental do processo educativo, realizado pela mediação da análise. É a passagem da síncrese à síntese, que se manifesta na capacidade dos alunos de se expressarem, de mostrarem a compreensão da prática tal qual o professor. É essa a igualdade no ponto de chegada a que se refere Saviani (2005), que se revela na prática social final que, por consequência de todo o processo educativo, não será a mesma, pois foi traçada, desde o início, como a finalidade da prática pedagógica.

A prática social final terá se alterado qualitativa e quantitativamente se os agentes sociais envolvidos agirem ativamente na realidade. Tal alteração será indireta, porém, imediata, desde que a ação seja consciente e também imediata na realidade objetiva. É claro que essa ação do sujeito não será transformadora do mundo, mas sim de si mesmo e do grupo de agentes sociais modificados pelo ato educativo.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou

antecipação ideal de sua transformação. (SAVIANI, 2005, pp. 82-83).

Novos fundamentos se apresentam, então, para pensar o contexto escolar e a luta pela tomada de consciência por parte dos professores da necessidade de assumir esse compromisso político com a educação, reconhecendo a impossibilidade de uma atuação neutra em sala de aula e a especificidade da educação que é oferecer um ensino que possibilite a formação integral do aluno pela apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, que por meio da mediação das técnicas e métodos de ensino do professor trabalhe de fato pela mudança da realidade educacional e social.

No trecho abaixo é possível identificar o que é, de fato, a Pedagogia Histórico-Crítica:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem, portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2005, p. 69).

A PHC, portanto, tem como premissa a vinculação entre educação e sociedade, trazendo professores e alunos para a posição de agentes sociais, numa perspectiva de desenvolvimento individual e coletivo, por meio da sistematização dos conhecimentos que são apropriados num processo ininterrupto de compartilhamento e assimilação, valorizando a importância dos conteúdos escolares e o papel do professor, tão esquecidos em determinadas correntes filosóficas.

A perspectiva crítica apresenta-se como possibilidade real de trabalho e reflexão sobre a construção de uma identidade docente autônoma. Como

afirma Bobbio (1986), não uma autonomia no sentido da individualidade, mas, uma autonomia relacionada ao contexto e aos grupos que o compõem, que fazem parte da construção histórica, política e filosófica da sociedade. Determinada e também determinante dos fatores culturais, econômicos e políticos. Por isso, é impossível desvincular a análise da autonomia docente dos condicionantes que estão intrinsecamente ligados a ela.

Para Saviani (2003), a educação, como um trabalho não-material, é a forma pela qual o homem apreende o mundo por diferentes maneiras, por diferentes conhecimentos (sensível, intuitivo, afetivo, intelectual, lógico, racional, artístico, estético, axiológico, religioso, prático e teórico). Entretanto, para que essa apropriação ocorra, é necessário que o indivíduo aprenda, adquira esses conhecimentos por meio do trabalho educativo, pois é isso que o tornará humano, já que a humanidade é construída, não é propriedade inata do ser.

O trabalho educativo, em síntese, é o que permitirá, por meios de processos de ensino e aprendizagem, que o indivíduo se aproprie dos mecanismos que o permitirão tornar-se humano, num processo contínuo que relaciona homem, sociedade, natureza e trabalho (material e não-material). Sendo, a educação escolar um trabalho essencial na constituição humana pela disseminação do saber sistematizado, como sendo seu papel central.

Entretanto, essa centralidade do saber vem historicamente perdendo espaço para dar lugar às políticas educacionais neoliberais que colocam como foco, não o ensino sistematizado dos conteúdos escolares, mas o constante esvaziamento do saber elaborado em favor de determinações como, por exemplo, a imposição de projetos e programas que são implantados sem a menor consideração aos aspectos escolares e formativos dos educadores. Tais imposições apenas mascaram problemas muito mais graves que envolvem questões estruturais e de pessoal qualificado.

O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu de vista a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2003, p. 16).

Na verdade, a escola acaba perdendo sua real função em favor do cumprimento de determinações externas dominantes, que desenvolvem programas e projetos que não subsidiam o trabalho do professor, que se vê amarrado a um material pronto e supostamente “neutro”, nem a aprendizagem dos alunos, que fica solta em meio ao emaranhado de desentendimentos e tentativas frustradas de elevar índices e preencher lacunas, alicerçando-se num currículo pronto que determina conteúdos, métodos, avaliação e até mesmo as intervenções que o professor deve fazer.

Entretanto, essa neutralidade é, pois, uma questão ideológica do ponto de vista do qual o conhecimento jamais será desinteressado, pois é ele que permitirá a problematização ou não da realidade objetiva. De modo que, não é possível encontrar resquícios de autonomia real dentro de uma política educacional que delega aos alunos das escolas públicas, um ensino simplista e um currículo mínimo e aos professores uma formação limitada para executar materiais pré-determinados.

Vemos esse discurso reforçado, hoje, pela aprovação do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz a retomada de tal ideia central dos documentos oficiais que, desde a Constituição Federal de 1988, pregam a unificação do currículo e dos conteúdos mínimos que todos devem “aprender”. Abaixo um trecho que destaca a importância desse entendimento:

Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 2017, p. 10).

O discurso da universalização do currículo mascara a imposição de ideologias que retiram, principalmente da escola pública, o direito a uma educação focada na máxima apropriação dos conteúdos sistematizados, delegando aos estudantes uma formação mínima, com conteúdos mínimos. Entretanto, o que se questiona é: Por que para os estudantes das classes favorecidas são disponibilizados currículos que estimulam a máxima apropriação dos conteúdos clássicos? Conteúdos estes que permitirão

participar do jogo político, econômico e cultural da cruel sociedade capitalista.

É, por isso que se intensifica aqui a defesa por uma teoria educacional histórico-crítica que dê suporte ao engajamento político dos educadores na luta pela escola pública de qualidade social, nunca abstrata, que oportunize a todos os estudantes e professores o acesso ao saber elaborado historicamente pelo homem, que lute por uma formação integral sustentada na apropriação dos conhecimentos, na problematização da realidade e na participação efetiva em sociedade.

A apropriação desses conhecimentos clássicos será efetiva quando o estudante adquire para si um *habitus*, ou seja, o domínio de uma segunda natureza, tornando o objeto de aprendizagem algo seu, parte de sua compreensão, reflexão e ação, sobre si, o outro e a sociedade como um todo. Ainda segundo Saviani (2003, p. 21), o *habitus* é algo irreversível, é “[...] a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita”. E isso só acontece com a intervenção de um trabalho educativo consciente de professores que atuam pela máxima apropriação dos conteúdos clássicos, com compromisso político e, é claro, competência técnica, pois ensinar exige domínio daquilo que se ensina.

É preciso, portanto, que nos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, também aconteça um trabalho efetivo e coletivo pela máxima apropriação dos conteúdos, além de metodologias que permitam ensinar para que o aluno realmente compreenda. É um processo em que o saber e o fazer tornam-se básicos ao educador que será tanto capaz quanto consciente de sua responsabilidade, de modo que, o ato de educar seja, antes de tudo, um ato político.

Esta não é uma defesa romântica da educação que se quer transformadora é, pois, uma defesa de mudança efetiva de perspectiva na formação e atuação profissional, visando a aquisição de uma competência que será, ao mesmo tempo, técnica e política, que permita ensinar, discutir, refletir sobre aspectos que determinam a sociedade, inclusive o aspecto cultural, reflexos das imposições da sociedade. Portanto, está claro que apenas o domínio da cultura erudita não conseguirá mudar a sociedade, mas conseguirá ser o primeiro passo na mudança de mentalidades e, por isso, de fundamental importância numa perspectiva crítica, como a PHC.

Assim, o saber elaborado, produzido no interior das relações sociais no decorrer da história humana, transformado em saber escolar, é o que contribuirá para o desenvolvimento intelectual dos alunos, porém, desde que esteja alinhado a processos críticos e criativos que envolvem o ato de ensinar, de dialogar, de respeitar e de auxiliar nas dificuldades, enfim, de tornar a sala de aula um espaço real de ensino e aprendizagem. É imprescindível que a máxima socialização do saber elaborado seja para todos, pois de outra maneira, mantém-se nas mãos da classe dominante.

Para Saviani (2003), a apropriação dos instrumentos, de elaboração e sistematização do saber, é essencial para que os alunos possam ascender ao nível da participação nesse processo de elaboração e sistematização e sua continuidade na prática contribuirá também para a produção do saber. Por isso, a importância da escola para o acesso das massas ao saber erudito, sistematizado, tornando a expressão dos conteúdos da cultura popular, mais elaborados e correspondentes a seus interesses.

A Pedagogia Histórico-Crítica, portanto, apresenta-se como uma pedagogia dialética, como lógica concreta alicerçada nos conteúdos clássicos, no domínio desses conteúdos e procedimentos pelo professor e pelos alunos e na problematização da realidade concreta que darão sentido aos instrumentos apreendidos na escola em busca da transformação da sociedade. Tal perspectiva de educação está fundamentada no materialismo histórico-dialético que compreende o desenvolvimento da história pelo processo do desenvolvimento material, pelo modo de produção vigente e suas determinações que incidem sobremaneira na existência humana.

Para Lukács (2003) o materialismo histórico é um método científico que se usa para compreender o passado e analisar o presente.

[...] um método científico para compreender os acontecimentos do passado em sua essência verdadeira. Mas, em oposição aos métodos de história da burguesia, ele nos permite, ao mesmo tempo, considerar o presente sob o ponto de vista da história, ou seja, cientificamente, e visualizar nela não apenas os fenômenos de superfície, mas também aquelas forças motrizes mais profundas da história que, na realidade, movem os acontecimentos. (LUKÁCS, 2003, p. 414-415).

Sendo, dessa maneira, a educação uma ação que se realiza no contexto da materialidade, fundamentada num suporte que é essencialmente material, logo, pode funcionar ou não como uma arma de luta contra a hegemonia dominante, por meio do compromisso ético e político dos educadores com a educação popular e com a superação desse analfabetismo secular, que delega aos menos favorecidos a condição de inconsciência e, conseqüentemente, de livre exploração.

Entende-se o analfabetismo em termos mais amplos do que simplesmente a decodificação de palavras. Ser alfabetizado no sentido da compreensão global, política e filosófica, de cada ação da sociedade, utilizando o aprendizado como um instrumento de reflexão e análise dos condicionantes que determinam a supremacia da classe dominante.

Sobre a alfabetização que ultrapassa as barreiras da leitura e escrita simplista e acrítica, nos reportamos a Freire (2016, p. 39) quando diz que:

[...] em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização... É a própria dialética em que se existencia o homem. Mas, para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o.

A alfabetização ainda apresenta-se como um problema na sociedade brasileira, revelando uma gama de determinações que permeiam desde a organização do sistema educacional que se traduz em tentativas fracassadas de implantação de programas e projetos do governo para a superação do fracasso escolar, até a discrepância de metodologias de ensino para a alfabetização que deixam professores e escolas em uma verdadeira situação caótica. Isso produz um ciclo de inconsistência que perpetua processos superficiais de ensino e aprendizagem, tornando a educação escolar, então, uma pseudoeducação.

As escolas brasileiras, de certo modo, são conduzidas e organizadas por concepções neoliberais que orientam o ensino e a própria consciência dos agentes educacionais. Para Saviani (2008), há uma exacerbação das ideias produtivistas que privilegiam a eficiência e a produtividade, desde a LDB de 1961, que acompanham a teoria do capital humano como impulsionadora da lei

do mercado, tornando a escola uma fonte de formação do e para o mercado de trabalho.

Isso revela a urgência de uma teoria da educação que aponte para a reflexão e a luta pela transformação das bases da própria sociedade. Por isso, a importância de uma teoria alicerçada na práxis, na articulação entre teoria e prática, no materialismo histórico e dialético, ou seja, no marxismo que considera o homem como um produto da história concreta.

Uma pedagogia revolucionária centra-se, pois, na igualdade essencial entre os homens. Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária. Para isso, a pedagogia revolucionária, longe de secularizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular. (SAVIANI, 2005, p. 65).

Assim, a PHC acentua o papel da escola em disponibilizar o acesso aos conhecimentos sistematizados, à cultura letrada, que proporcionarão a superação das impressões imediatas de caráter empírico e caótico, em favor de uma síntese que compreende as múltiplas determinações e identifica, pela abstração, os elementos que caracterizam o todo concreto. Essa é a força motriz, o instrumento a serviço da luta por uma sociedade igualitária.

É somente dessa maneira que o homem será capaz de reconstruir o todo concreto no pensamento, agora compreendido como uma síntese de múltiplas determinações, chegando-se ao conhecimento sistematizado. Isto é, o que era sincrético, desorganizado no conhecimento empírico, torna-se sintético, organizado, por meio da mediação da análise, da abstração e da reflexão, levando-o ao entendimento da estrutura concreta do real, pois este deve ser o ponto de chegada da educação.

Essa é, portanto, a verdadeira autonomia do educador, acentuada no objetivo do ensino como instrumentalização para a reconstrução da realidade concreta, sendo, portanto, uma exigência do e para o processo de ensino, o domínio dos conceitos, dos conteúdos das diferentes disciplinas e dos processos de ensino aprendizagem, bem como, o reconhecimento de seu papel como agente revolucionário, preocupado e atuante dentro da escola,

trabalhando por uma educação pública de qualidade social centrada na formação integral do educando e na ascensão cultural das massas.

Nessa vertente, a autonomia docente passa a ser também um instrumento revolucionário. Isso porque, essa autonomia pressupõe o conhecimento e as implicações no trabalho educativo das forças econômicas e políticas que mantêm a sociedade capitalista e determinam um ensino simples e alienado para a classe popular. É uma autonomia que reconhece e, portanto, tenta de todas as maneiras superar os condicionantes que limitam e engessam a educação revolucionária.

É o que Monteiro (2006) chama, em sua tese de doutorado, de responsabilidade social, um compromisso daqueles que a atitude autônoma também está ligada a preocupação com outro, por meio de uma sensibilidade e disposição que buscam o consenso com os pares e a qualidade social do ato educativo. O desenvolvimento da autonomia pressupõe um contexto de relações. Sobre essa relação com o outro, como parte da construção da autonomia docente, Contreras (2002, p. 218) diz que:

Consequentemente, as qualidades que estas relações reunirem são as que poderão favorecer ou entorpecer. Uma perspectiva de relação e construção da autonomia a define não como a posse de direitos e atributos, mas como a busca e construção de um encontro pedagógico em que as convicções e as pretensões abrem um espaço de entendimento no qual podem se desenvolver por meio do diálogo, tanto em sua significação como em sua realização.

O exercício da autonomia, portanto, exige um grau de participação comum nas discussões e decisões, de um ponto de vista crítico e não neoliberal que propõe a autonomia em termos relativos, condicionados à simples execução de programas. O que se pretende é a descentralização das decisões que fica sempre a cargo dos centros de poder do Estado, mascarado numa falsa ideia de autonomia das instituições e indivíduos, mas que, na verdade, assegura seu caráter burocrático, técnico e centralizador, acentuando a distância entre ricos e pobres, entre as instituições políticas e as classes populares e, especialmente entre educadores e as decisões sobre seu próprio trabalho.

Para uma autonomia que seja real, efetiva, busca-se a ampliação da participação no processo de tomada de decisão. Para tanto, exige-se um comprometimento político dos educadores na luta por uma educação realmente igualitária do ponto de vista teórico e prático, bem como do ponto de vista da valorização profissional e da formação continuada. É preciso que, antes de tudo, exista o desejo de mudar para que, por meio do trabalho coletivo e de uma práxis revolucionária seja possível lutar pela transformação social.

É essa a possibilidade real de emancipação individual e, ao mesmo tempo coletiva, no processo de construção de uma identidade docente autônoma, estará, pois, alicerçada numa práxis educativa crítica, guiada por uma linha filosófica que lhe permita sair da condição alienada do ser e colocar-se criticamente diante da realidade. De acordo com Francioli (2010), o exercício da liberdade dar-se-á por meio da apropriação do saber historicamente acumulado e da superação dos limites impostos pela sociedade burguesa, de modo que, o trabalho educativo seja um instrumento imprescindível da transformação social, um engajamento consciente e responsável em busca da superação da realidade social excludente e impiedosa.

A mobilização para o engajamento do grupo em busca da transformação é um processo árduo que implica que, em primeiro lugar, as relações se estabeleçam de modo horizontal, mediante de uma ação coletiva, uma unidade social, competente e responsável, que problematize a prática social e dê aos membros parte efetiva nas decisões, na ampliação do poder em busca do consenso por meio do compromisso político de todos, em meio ao bombardeio de imposições das diferentes instâncias: sociais, econômicas e políticas. É um enfrentamento de intenções, dos educadores engajados numa educação crítica, versus a ideologia dominante que vem para engessar o trabalho educativo.

Diante do exposto, afirma-se que não se pode falar em autonomia sem considerar a necessidade de uma educação crítica, em termos reais, que problematize a realidade e proponha a superação dela por meio da tomada de consciência dos educadores e da instrumentalização dos educandos. Num processo, como já foi dito, árduo, mas não impossível, sendo, portanto, a formação dos professores o movimento inicial da mudança.

No que segue, serão traçados os pontos relevantes das pesquisas de Vygotsky que permitem pensar no tipo de educação e no tipo de homem que queremos formar em busca da transformação social, tendo como foco a autonomia docente que, para que seja real, necessita da tomada de consciência, do compromisso político, técnico e estético do professor que efetivarão sua práxis educativa.

2.3 A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica: elementos que problematizam a realidade educacional

Um ganso experiente, ao perceber o perigo e levantar com uma grasnada todo o bando, não só lhe comunica o que viu quanto o contagia com o seu susto. A comunicação, estabelecida com base em compreensão racional e na intenção de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, é e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

Lev Semenovich Vygotsky¹¹

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, Bielorrússia, em 1896, e foi um grande pesquisador dos fundamentos da psicologia marxista na Rússia, onde viveu até falecer, em 1934, vítima de tuberculose. Foi o criador da Psicologia Histórico-Cultural alicerçada nos preceitos marxistas e no processo sócio histórico do indivíduo, tratando a linguagem e a aprendizagem como fundamentais no desenvolvimento do indivíduo.

Para Vygotsky (2007), a capacitação humana para a linguagem propicia a habilidade de elaboração de instrumentos que permitam solucionar tarefas difíceis, a planejar e executar procedimentos e controlar comportamentos, de modo que, as funções da linguagem (cognitivas e comunicativas), tornam-se a base de uma forma nova e superior de atividade desde a infância.

O desenvolvimento do indivíduo está relacionado à interação do ser social com a cultura e com o conhecimento, por meio de uma troca simultânea, na qual ocorre a apropriação do conhecimento e a tomada de consciência, uma progressão em níveis cada vez mais aprimorados, desde o conhecimento real, sincrético e desordenado, até o conhecimento sintético e organizado, interligado com as funções psicológicas superiores.

Ainda para Vygotsky (2007), o processo de aprendizagem e resolução de problemas é complexo e está sujeito sempre à evolução psicológica do ser e a aquisição de capacidades para a operação com os signos. Isso depende, necessariamente, de uma série de transformações qualitativas.

Cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio

¹¹ VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo dialético e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro. (VYGOTSKY, 2007, p. 41).

Assim, tal processo dialético precisa ocorrer a partir da interação com o desenvolvimento, produzindo aberturas nos níveis de apropriação. É a chamada “zona de desenvolvimento imediato”, ou seja, o caminho que o indivíduo percorre entre seu conhecimento real (sincrético) e seu conhecimento potencial (sintético), considerando sempre o meio social como a essência da intervenção gradativa que propiciam a aquisição de conhecimentos cada vez mais elaborados, que possibilitam ultrapassar as visões de senso comum e atingir o conhecimento científico, sistematizado.

A escola, nessa perspectiva, tem papel fundamental, pois é o local onde a intervenção pedagógica intencional desencadeará o processo de ensino e aprendizagem e o professor, pela intervenção pontual, provocará avanços mobilizadores de evolução do pensamento imediato pela apreensão dos conceitos científicos, elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade e pela tomada de consciência de sua capacidade de promover generalizações num nível mais elevado de abstração.

O trabalho com jogos matemáticos, por exemplo, é importante, segundo Vygotsky (2009), para mobilizar os níveis imediatos de consciência e tem papel imprescindível para a Psicologia Histórico-Cultural. É preciso que no planejamento de cada aula, o professor pense em proporcionar aos alunos a alteração nas estruturas de pensamento pela apreensão dos conceitos científicos e reflexão sobre a prática. Isso porque na escola deve ocorrer a socialização do saber sistematizado, tendo em vista a assimilação dos instrumentos necessários para a reflexão sobre a sociedade.

Segundo Gasparin (2003), o trabalho educativo se dá na reflexão sobre o processo: prática-teoria-prática, que não é linear e se desenvolve em círculos concêntricos e crescentes, dando ao aluno a possibilidade de buscar sempre novos conhecimentos e práticas que transformem o próprio sujeito, o grupo e,

consequentemente, a realidade social. Etapas de um método dialético que parte do nível de desenvolvimento imediato dos alunos para chegar a um novo nível de desenvolvimento mais elaborado. É, pois, fundamentado na apropriação do conhecimento científico, comprometido com a criação de uma educação política e uma sociedade democrática. Por isso, a importância da educação escolar para a emergência de novos modos de operação intelectual por meio de abstrações e generalizações mais avançadas da realidade efetiva.

Nesse sentido, tentamos aproximar os desdobramentos da Psicologia Histórico-Cultural nos passos da Pedagogia Histórico-Crítica: Prática Social inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; e Prática Social Final. Sustenta-se na apropriação das experiências culturalmente acumuladas, como elementos imprescindíveis para a realização plena do desenvolvimento psíquico dos indivíduos, uma vez que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade por meio de um pensamento mais conceitual.

O universo da educação escolar precisa disponibilizar ao sujeito o acesso ao conhecimento formalmente organizado, desafiando-o a entender o funcionamento das bases dos sistemas que organizam as concepções de educação e a tomar consciência de seus próprios processos mentais, mediante interações com os conhecimentos. Assim, o sujeito se transforma pelo domínio das formas complexas de construção e reconstrução de significados, ampliando sua capacidade de pensar, refletir e lidar com os conceitos científicos hierarquicamente relacionados. São atividades escolares importantes e complexas que possibilitam novas formas de pensamento, inserção e atuação no meio.

De acordo com Rego (1995), isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar, os quais Vygotsky chama de científicos, introduzem novos modos de operação intelectual, abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade, que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem. Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

Nesse sentido, o importante no processo educacional é a formação da consciência que é determinada pela natureza das relações que a engendram.

Tratam-se das relações sociais com as quais cada sujeito realiza sua atividade coletiva, onde o trabalho ocupa lugar central. Vygotsky (2007) enfatiza que a relação entre ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente, ao contrário, está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam facetas do contexto mais amplo em que o ensino se insere, apresentando a intensidade da relação entre desenvolvimento psíquico e educacional.

Para Duarte (2013), a Psicologia Histórico-Cultural é um importante fundamento da educação escolar que ganha forma ao contribuir com o trabalho educativo no momento em que é inserido em uma teoria pedagógica, ou seja, “[...] entre a Psicologia Histórico-Cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica” (p. 20). E, ainda, precisa contar com a inserção de outras contribuições: filosóficas, sociológicas, históricas, didáticas, etc., para tornar-se efetivamente uma teoria pedagógica.

Nesse sentido, sendo a Psicologia Histórico-Cultural uma teoria revolucionária, nascida de um contexto de luta contra o capitalismo, logo a possibilidade da inserção dessa teoria no contexto educacional é por meio de uma pedagogia essencialmente marxista, isto é, uma pedagogia que tenha em seu bojo a superação do capitalismo e o essencial papel da escola, dos educadores, nesse movimento revolucionário. Para tanto, defende-se a Pedagogia Histórico-Crítica como exemplo claro dessa perspectiva que defende a socialização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, artístico e filosófico por meio da educação escolar.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica permitem uma práxis educativa alicerçada na reflexão sobre o desenvolvimento psíquico, histórico e cultural do indivíduo, nas relações existentes em uma determinada sociedade e nas limitações impostas por essa mesma sociedade. A transformação dela só será possível por meio do domínio do conhecimento.

Dominar a verdade sobre a sociedade significa conhecer a essência da dinâmica social o que, no caso da sociedade contemporânea, é a essência da dinâmica do capitalismo. Como já mostraram os clássicos do marxismo, a sociedade

capitalista é movida pela luta de classes e pela contradição entre capital e trabalho. (DUARTE, 2013, p. 22).

A sociedade capitalista impõe a existência da luta de classes e também o domínio das forças sociais pela classe dominante, que coloca a classe popular na condição de excluída da participação efetiva, alienada e oprimida. Para Ponce (1983), essa condição de classe oprimida é planejada pela classe dominante que coloca a cargo da escola a função de educar o povo para a passividade.

Um povo manso e resignado, respeitoso e discreto, um povo para quem os patrões sempre tenham razão, como não haveria ele de ser o ideal de uma burguesia que só aspira resolver a sua própria crise, descarregando todo o peso sobre os ombros das massas oprimidas? Só um povo “gentil e meditativo” é que poderia suportar sem “discussão” a exploração feroz. E esse povo de que o fascismo necessita é o que a sua escola apressa em preparar. (p. 167).

Por isso mesmo, é imprescindível que a escola caminhe na contramão dos planos dominantes e, por meio da ação docente engajada na luta pela ascensão popular, trabalhe pela tomada de consciência das condições históricas e políticas que determinam esse abismo entre ricos e pobres, brancos e negros. E esse trabalho depende necessariamente de alicerces críticos que pensem a formação do indivíduo e da sociedade de modo integral e com forte papel transformador.

É essencial que se domine a verdade sobre si e sobre a sociedade no processo de construção da própria personalidade e também do pensamento coletivo. Entretanto, o domínio da verdade precisa ser mediado pelo conhecimento historicamente elaborado e disponibilizado pela escola por meio do trabalho efetivo do professor, que, ao estar engajado na luta pela transformação social, atuará pela máxima apropriação dos conteúdos que permitirão avanços no sentido do conhecimento científico, elaborado e, logo, na análise da realidade objetiva.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto:

compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. (PIRES, 1997, p. 87).

Essa lógica dialética do pensamento marxista pressupõe a utilização dos instrumentos de construção do pensamento e reflexão sobre contexto, por meio das abstrações para a interpretação da realidade. Vygotsky (2009) trata do desenvolvimento psíquico do ser, mediado por ferramentas e signos, que tornam-se cada vez mais amplos a medida que o conhecimento sistematizado torna-se mais fundamentado, permitindo a reflexão, a abstração e a ação, geradora de nova reflexão.

Segundo Leontiev (1978), o homem transforma a natureza por meio do trabalho e, conseqüentemente, transforma a si mesmo. Isso acontece pela lógica objetiva dos processos de transformação pelo uso das ferramentas e dos signos. O que muda nesse cenário é o grau de consciência sobre as contradições existentes nas estruturas das forças sociais que permitem abstrações e generalizações verdadeiras, conscientes e racionais.

A ação sobre a realidade exige um movimento que evidencie a mudança do nível imediato de pensamento para o nível mais elaborado. É essa ação que permitirá a reflexão sobre a realidade objetiva, uma nova reflexão e, se preciso uma mudança de curso dos processos. A busca por novas rotas a cada obstáculo é intrínseca ao ser humano, mas precisa de alicerces elaborados para uma transformação consciente do produto ou mesmo de todo o processo, pela análise das contradições da realidade para perceber as possibilidades e traçar estratégias que modifiquem a realidade, o produto e a si mesmo.

Para Duarte (2013), a transformação racional da própria razão exige a utilização de recursos externos à mente, como a arte, a ciência e a filosofia, que a obrigam a traçar as rotas para direções determinadas e promover transformações. São recursos mediadores de possibilidades do domínio dos contextos e circunstâncias, internas e externas, que permitem a construção histórica e cultural das experiências.

Nesse sentido, a psicologia histórico-cultural evidencia-se nesse movimento dialético e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, externos ao indivíduo, e a atuação deste na realidade objetiva. O que se discute, então, é a necessidade de apropriação desses conhecimentos

dentro da escola para uma atuação consciente e crítica e não alienada, ou seja, que o sujeito seja capaz de entender e dominar as relações sociais, socioculturais.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica traduzem em sua essência a importância da educação escolar no desenvolvimento do homem, no aprimoramento da humanidade, dos processos psicológicos e no desenvolvimento racional pela apropriação da cultura. Desse modo, destaca-se o papel do professor como mobilizador desse desenvolvimento, por isso, a necessidade de uma formação de qualidade para que, dentro da escola, ofereçam também a mesma qualidade nos processos de ensino.

Vygotsky (2009), afirma que a escola é uma das mais importantes fontes da formação de conceitos não-espontâneos na criança.

Uma das modalidades básicas e mais concentradas do processo de formação de conceitos não-espontâneos é a aprendizagem escolar, logo, o processo de socialização do pensamento mais importante para o desenvolvimento da criança, na forma em que se manifesta na aprendizagem, acaba como que desvinculado do próprio processo interior de desenvolvimento intelectual da criança. (pp. 255-256)

Essa contradição entre a importância do trabalho educativo e a precariedade dos processos de ensino e de aprendizagem limita o desenvolvimento do aprendiz, colocando empecilhos ao progresso cognitivo e psíquico e decretando a eles apenas a adaptação à sociedade tal como ela está, sem possibilidades e caminhos de transformação revolucionária, suscitada pelo pensamento crítico marxista.

Assim, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, aliadas à riqueza de sua fundamentação teórica comum, nos permitem vivificar a educação escolar como possibilidade transformadora, dando corpo ao pensamento crítico e revolucionário, realmente preocupado com a educação pública de qualidade social para todos.

Evidencia-se aqui uma educação pública que privilegie a formação de qualidade, integral e ampla em conteúdos e instrumentos de ensino e aprendizagem e, portanto, inteiramente oposta ao que Ponce (1983) já detalhava como proposta burguesa, falsamente revolucionária, de formação do homem.

Sabemos o que significa nas mãos da burguesia “liberdade da criança”, “formação do homem”, “direitos do espírito”. A imagem do novo homem que a burguesia nos prometia é a velha imagem já bem nossa conhecida: a de uma classe opressora que monopoliza a riqueza e a cultura diante de uma classe oprimida, para a qual só é permitida a superstição religiosa e um saber bem dosado. (p. 168).

Lutamos por uma educação pública que privilegie o domínio do saber elaborado pelas massas trabalhadoras, que valorize o trabalho educativo e que trabalhe para o povo e pelo povo, para que o domínio da cultura seja direito de todos. Só haverá liberdade, como afirma Saviani (2005), quando a classe oprimida dominar aquilo que a classe dominante domina: o conhecimento sistematizado.

Esclarecidos os aspectos teóricos que sustentam a pesquisa, serão apresentados, no que segue, os processos metodológicos utilizados no planejamento, aplicação e análise do trabalho com o grupo de estudos, na tentativa de demonstrar a necessidade de problematizar a realidade educacional, dando voz e meios aos educadores na busca por uma autonomia que seja real do ponto de vista teórico, prático e reflexivo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Elementos Metodológicos que estruturam a pesquisa

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de vez em quando, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.

Paulo Freire¹²

A presente pesquisa tem como objetivo principal investigar o desenvolvimento da autonomia de 5 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a Matemática, partindo das propostas do grupo de estudos e formação continuada com respaldo na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, tanto para o planejamento das atividades da sala de aula quanto para a reflexão sobre a realidade educacional e sobre o trabalho educativo.

Nesse sentido, optamos para condução da pesquisa, pelo levantamento de informações sobre as participantes e a coleta de dados por um viés de caráter qualitativo, reconhecendo sua importância pela possibilidade de se aproximar dos participantes no sentido da observação, mas também no sentido da participação ativa do pesquisador no momento da discussão, nos diálogos informais e na vivência de cada leitura e reflexão.

Na investigação qualitativa não se recorre ao uso de questionários. Ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a grelha de entrevista pouco estruturadas, é mais típico que a pessoa do próprio investigador seja o único instrumento, tentando levar os sujeitos a expressar livremente as suas opiniões sobre determinados assuntos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 17).

Para tanto, o trabalho com o grupo de estudos, acerca dos aspectos teóricos e metodológicos que influenciam a construção da identidade docente

¹² FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

autônoma, mostrou-se como uma excelente oportunidade de evidenciar tais movimentos da pesquisa qualitativa, trazendo como suporte metodológico a “pesquisa-ação” para esse cenário de desenvolvimento do grupo de estudos e entrevistas semiestruturadas, necessárias no início e no fim do processo de estudos, discussões e elaborações. De acordo com Thiollent (1986), essa pesquisa é caracterizada por sua base empírica, ou seja:

[...] é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (p. 14).

Esse envolvimento direto com os participantes oportuniza o diálogo com as professoras e discussões acerca de suas dificuldades e de seus anseios diante da realidade enfrentada cotidianamente na sala de aula e ainda intervenções pontuais nessas discussões, além de leituras e planejamentos para embasar teoricamente os envolvidos. A participação de todos é essencial para o delineamento e desenvolvimento da pesquisa dentro dessa metodologia.

Freire (2016, p. 135), apresenta uma importante reflexão acerca dessa necessidade de diálogo com os pares, em busca da ação coletiva sobre a realidade a ser transformada.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Reafirmamos, assim, a importância do diálogo para a presente pesquisa, dessa relação entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, de modo que todos possam transformar-se no sentido da apropriação do conhecimento e da reflexão sobre si e sobre os diferentes aspectos da sociedade, passando por movimentos contínuos de reflexão, ação e, novamente, reflexão, pois esta é a base da educação transformadora e crítica.

A escolha da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural como teorias críticas e fontes de pesquisa e reflexão sobre a realidade educacional torna-se

ainda mais categórica nesta pesquisa por diversos motivos já evidenciados na fundamentação teórica, mas, especialmente, pela exigência da apropriação do conhecimento sistematizado como a possibilidade do sujeito fazer uma leitura crítica da realidade imediata, objetivando sua transformação e avançando para uma consciência abstrata e mais elaborada a cada conhecimento adquirido.

Desse modo, mostram-se como teorias que corroboram com as intenções da pesquisa, especialmente, pela ênfase na constante necessidade do estudo para que o conhecimento não se esgote no sincretismo, nas ideias de senso comum, que acomodam a aceitação das imposições cotidianas, mas que o sujeito tenha sempre em mente que o conhecimento científico movimenta a análise crítica e a discussão.

Lopes (1999), ao analisar a necessidade de apropriação do conhecimento científico para a superação do senso comum, afirma a importância e necessidade da educação escolar como fonte de transposição do saber científico em saber escolar e responsabilidade para com o educando, o que demanda que os professores tenham a competência técnica, ou seja, a formação adequada, para realizar essa transposição de modo qualitativo para aprimorar sua prática reflexiva e sua atuação dialética com o aprendiz.

Na ciência, não trabalhamos com o que se encontra visível na homogeneidade panorâmica. Ao contrário, precisamos ultrapassar as aparências. O aparente é sempre fonte de enganos, de erros, e o conhecimento científico se estrutura pela suplantação desses erros, em um constante processo de ruptura com o que se pensava conhecido. Para o senso comum, a realidade é uma só: aquela que se apresenta aos sentidos, o real aparente faz parte do senso comum. Portanto, será essencialmente a partir do rompimento com esse conhecimento comum que se constituirá o conhecimento científico. (LOPES, 1999, p. 40).

A escola, ao transformar o conhecimento científico em conhecimento escolar, oportuniza, além da apropriação de instrumentos de reflexão, que o afastarão do senso comum, acrítico e alienante, também o diálogo consciente e crítico com o conhecimento e com a realidade, como um processo determinante da ação. É preciso comprometimento com a problematização da realidade e com o ato de criação para a conquista do mundo e libertação dos homens das amarras do sistema opressor que delega aos menos favorecidos

economicamente apenas a condição de adaptado ao sistema e executor de tarefas.

Essa discussão sobre a importância da formação docente para o trabalho em sala de aula tem como objetivo proporcionar o salto de uma proposta de qualidade abstrata para uma quantidade qualificada de meios e processos de ensino e aprendizagem que em sua essência atuam pela formação integral do aluno.

Nesta pesquisa, enfatizamos a necessidade do diálogo no grupo de estudos para dar voz ao pensamento do outro, na contemplação do que este tem a dizer, como sujeito carregado de saberes, crenças, dúvidas, anseios e desejos. De modo que, possam reconhecer no outro a possibilidade de um planejamento conjunto que desencadeie ações coletivas que possam contribuir efetivamente com a superação do conhecimento de senso comum, em favor da apropriação do conhecimento científico a ser disponibilizado pela escola, e com a transformação da educação e, conseqüentemente, da sociedade.

Engels (1859, apud MARX, 2008), analisa a questão da relação entre lados opostos, evidenciando a necessidade do embate filosófico e a reflexão sobre o real para que os avanços ocorram. No caso específico da pesquisa, apontamos a mesma necessidade na relação entre os pares para que, por meio do embate, do estudo e da reflexão sobre a prática, busquem as soluções para o contexto real onde os fatos ocorrem.

Cada um desses dois lados é estudado separadamente, a partir do que se depreende sua relação recíproca e sua interação. Porém, como aqui não seguimos um processo de reflexão abstrato, que se desenvolve exclusivamente em nossas cabeças, mas uma sucessão real de fatos, ocorridos real e efetivamente em algum tempo ou que continuam ocorrendo, essas contradições também estarão determinadas na prática, onde, provavelmente, também será encontrada sua solução. (p. 283).

Concordamos com o autor que as contradições a serem analisadas ocorrem no meio real e não exclusivamente em “nossas cabeças”, pois é no próprio meio que serão encontradas as soluções para os problemas evidenciados, mesmo que demande esforço de todos na busca pelas soluções a cada nova relação estabelecida e a cada contradição que surgir, sempre

analisando os dois lados da relação contraditória e assim sucessivamente, pois é isso que movimenta a reflexão e a ação do grupo.

Ao dialogar é preciso que se tenha em mente a existência de contradições em todos os ambientes da sociedade, inclusive as contradições internas do próprio indivíduo. A consciência filosófica capaz de superar tais contradições só avançará, no sentido psíquico e intelectual, à medida que o sujeito reconhecer suas limitações e deixar de apontar apenas as limitações do outro. Segundo Freire (2016), a tarefa da transformação está nas mãos de todos aqueles que se engajam na luta pela superação da condição de oprimido pelo sistema capitalista e não apenas nas mãos de mentes seletas.

Para tanto, utilizamos a “pesquisa-ação”, buscando, por meio da intervenção direta da pesquisadora, extrair das contribuições das professoras, nos momentos coletivos e entrevistas individuais, o entendimento de cada uma das professoras acerca de sua autonomia antes e depois do trabalho com o grupo de estudos que evidenciou a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural como teorias que permitem problematizar o contexto escolar, a preparação e reflexão sobre as aulas e ainda a própria prática pedagógica.

A intenção desse grupo também é apontar meios para que os cursos de formação continuada possam considerar que apenas inovações metodológicas não são capazes de sanar as lacunas deixadas pela formação inicial, especialmente no que se refere ao trabalho com a Matemática e uma fundamentação teórica sólida que lhe permita refletir e transformar sua própria prática e a realidade imediata a cada desafio que se apresenta. É importante que considerem a limitada formação conceitual como um empecilho para a prática pedagógica, que desemboca na construção contínua da identidade docente.

No desenvolvimento dessa metodologia trouxemos elementos que estão diretamente ligados com a teoria crítica desenvolvida na pesquisa e ao engajamento sócio-político dos envolvidos. Isso porque, é uma metodologia que permite “[...] uma grande diversidade de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social” (THIOLLENT, 1986, p. 14). Além disso, permite a participação ativa do pesquisador na investigação, pois a participação de todos é absolutamente necessária no decorrer do processo.

Ainda segundo o autor, na pesquisa-ação, o papel do pesquisador é de suma importância para o equacionamento dos problemas identificados, para o acompanhamento e avaliação das ações que serão propostas a partir dos problemas. Isso tudo exige dos envolvidos uma relação estruturada no sentido da resolução dos problemas e no delineamento dos processos, de modo coletivo, por meio do diálogo.

Dentre os principais elementos da referida metodologia apresentados por Thiollent (1986), destacamos:

1. Interação entre os envolvidos;
2. Levantamento dos problemas a serem pesquisados e a prioridade na ordem de solução dos mesmos;
3. O objeto de investigação não é definido pelos participantes, mas sim pela situação social e os problemas identificados;
4. O objetivo da pesquisa é resolver o problema e/ou esclarecê-lo no decorrer do texto;
5. Há o constante acompanhamento do pesquisador nas decisões, ações e atividades dos participantes;
6. O desenvolvimento da pesquisa permite, além do delineamento de ações, a ampliação dos conhecimentos e do nível de consciência sobre a realidade.

Esses elementos estão em consonância com os objetivos do grupo de estudos e com o trabalho com a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural, como propostas para repensar o ensino e a aprendizagem por meio da problematização da realidade educacional, promovendo sínteses e apresentando ideias novas e inquirindo diretamente os participantes. Além de contar com processos de entrevista semiestruturada, inicial e final, realizadas individualmente.

Evidenciamos a fala de Lüdke e André (1986) sobre a participação do pesquisador na condução do trabalho, com seus valores, preferências, interesses e princípios como essencial para definir o caráter dessa pesquisa, como uma pesquisa-ação, ou seja, tornando o grupo de estudos um movimento de troca, estudo, reflexão e ação, sendo o pesquisador um participante ativo no grupo e não mero observador.

Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. Assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (p. 3).

Todos os elementos descritos até aqui dão ênfase na função do grupo de estudos e na relação de troca que ocorreu entre pesquisadora e professoras, respeitando o desenvolvimento de cada uma, os processos de aprendizagem e a reflexão acerca de tudo o que foi estudado e discutido. Uma relação de respeito com o outro, na articulação com o conhecimento e com o contexto a ser problematizado a cada momento.

De acordo com Monteiro (2006), o grupo de estudos auxilia no desenvolvimento da autonomia desses docentes, que ocorre por meio de transformações no domínio conceitual e prático que se tem dos conteúdos e, conseqüentemente, da transformação do indivíduo na relação com o ato educativo, ao pensar na sua formação, na sua capacidade de construir e reconstruir processos de aprendizagem e na possibilidade de uma atuação mais crítica e reflexiva.

Para tanto, buscamos apontar, antes e depois da intervenção junto às professoras, aspectos referentes à autonomia e identidade docente, destacando pontos relevantes quanto ao uso da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural como fundamentação teórica e metodológica para o planejamento, análise e reflexão sobre o trabalho com o próprio grupo e em sala de aula, além de uma fundamentação teórica que pudesse contribuir significativamente com a formação que as professoras buscavam.

Para a análise dos diálogos, buscamos nos elementos da Análise do Discurso (AD) as principais fontes para o entendimento dos excertos do grupo de estudos, da entrevista inicial e da entrevista final.

Segundo Orlandi (1999),

A Análise do Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso, e a palavra discurso,

etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. (p. 15).

Nesse sentido, utilizamos tais elementos para tentar compreender a “fala” das professoras, enquanto discurso que se caracteriza pela complexidade de significados, que expressam, por meio da linguagem, a realidade natural e social que vivencia, porém em constante transformação. A linguagem estabelece uma “ponte” entre o homem e a realidade, sendo o alicerce da existência humana.

Por isso, a AD, advinda da união entre Linguística, Psicanálise e Marxismo, pressupõe o estudo do homem em sua história por meio da qual a linguagem se produz, na relação entre os sujeitos e a realidade imediata. Quem se propõe a tarefa de analisar discursos precisa encontrar as regularidades da relação entre linguagem e contexto. Ainda segundo Orlandi (1999, p. 16), “[...] os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da linguística”. Ou seja, o discurso como um objeto sócio-histórico, materializado na ideologia, refletindo sobre como essa mesma ideologia se materializa na língua.

Para Pêcheux (1988a *apud* Gregolin, 2006)

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (p. 63).

Dessa maneira, não é possível conceber o sujeito sem a ideologia expressa por meio da linguagem, do discurso, dos sentidos, da materialidade. O sujeito constitui e é constituído pela história e seus diferentes contextos.

Orlandi (1999) define que, para a AD:

- A língua tem sua ordem própria, porém só é relativamente autônoma em relação ao contexto;

- A história é constantemente afetada pelo simbólico, fatos e sentidos;
- O sujeito é afetado tanto pela história quanto pela língua, sem controle sobre isso;
- O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

São quatro pontos centrais da AD que contribuem significativamente para o entendimento do sujeito como parte da história, por isso o apoio nas teses de Pêcheux, que propõe a análise materialista que designa a ideologia presente no discurso que desmascara a ilusão idealista do sujeito.

Para a análise da formação discursiva (FD) não basta apenas analisar o encaminhamento e a recepção da mensagem. É preciso considerar o processo de significação do discurso, de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos, pois isso é o discurso, carregado de determinações ideológicas e históricas, além de condicionantes linguísticos. Portanto, o discurso precisa ser interpretado por meio de dispositivos teóricos de interpretação.

A Análise do Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A Análise do Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação. (ORLANDI, 1999, p. 26).

Há que se seguir um método para a interpretação, para a busca de sentidos que torne o analista capaz de compreender o discurso a partir de seus questionamentos. Cada fala está inserida em determinado contexto imediato, com seus processos de significação presentes na fala e seus sentidos produzidos por determinado objeto simbólico, mobilizando conceitos face às questões formuladas, fazendo recortes propositais no discurso que acampem na finalidade da análise.

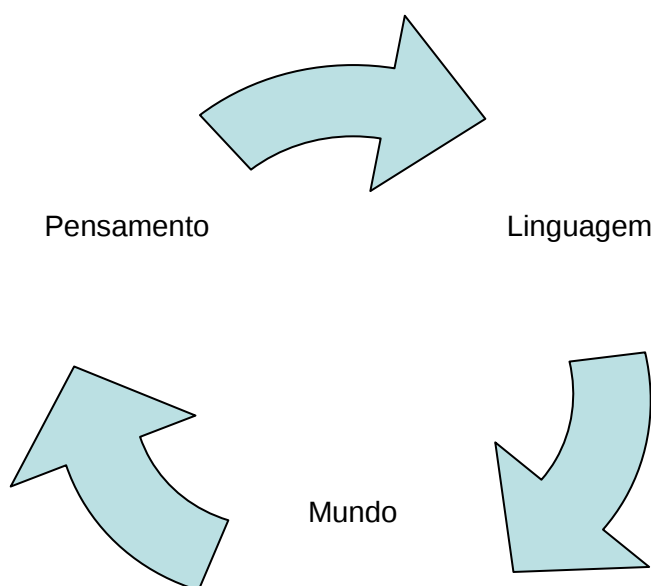
Os resultados serão interpretados pelo analista a partir dos diferentes instrumentos teóricos e da exposição à materialidade do processo de significação e constituição das memórias do sujeito. Isso porque há uma relação com a exterioridade que não depende do sujeito, mas que o constitui por meio da língua e da história. Por isso, todo discurso é carregado de sentidos produzidos em condições determinadas pelo contexto imediato: social, histórico e ideológico.

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas' palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 1999, p. 32).

Isso quer dizer que os saberes do sujeito sobre o que é dito não são suficientes para explicar os efeitos de sentidos que se apresentam. O que está sendo dito agora já foi verbalizado no passado e vem carregado de ideologia. Uma frase pode, por exemplo, explicar uma conotação política, ideológica e histórica que se liga a uma cadeia de significados que se relacionam dentro e fora do próprio dizer, entre a formulação do que é dito (intradiscurso) e sua historicidade (interdiscurso).

A fala do sujeito é uma filiação a redes de sentidos do nosso inconsciente, mediada pela ideologia, na relação entre língua e história, na experiência simbólica e na vivência de mundo. Assim, para Pêcheux (1995), a AD se propõe a entender a relação do sujeito com o que é dito em um discurso, seus significados ocultos e profundamente ideológicos e históricos, advindos do nosso pensamento e manifestados na nossa linguagem.

Figura 2: Ilusão relacional



Fonte: Elaborado pela autora.

Temos a impressão da realidade do pensamento que impõe a crença de que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo, como uma relação natural. Mas, na verdade, o que é dito tem significado, não pela vontade do sujeito, mas pela maneira como este se inscreve na língua e na história e de como é afetado pelas influências do contexto. Por isso, a AD afirma que há uma materialidade no discurso que é incorporada pelo sujeito que, ao dizer, apresenta sentidos que, de certa maneira, são modificados. O discurso é um movimento contínuo entre a história, o sujeito, a linguagem, o contexto e os significados, onde não se pode excluir a possibilidade de haver, nesse processo de “reprodução” de significados, a criatividade do sujeito, como mudança do que já foi produzido.

Entretanto, não podemos excluir o fato de que todo o dizer é ideologicamente marcado, pois é no discurso que a ideologia se materializa mediante a língua, onde se observa a política e a linguística tomando forma na constituição do sujeito e na produção de sentidos. O discurso é um movimento contínuo e ininterrupto, formado a partir dos diferentes contextos em que os indivíduos se posicionam. Como aponta Orlandi (1999, p. 39), “[...] se o sujeito fala a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno”.

Os mecanismos de funcionamento dos discursos repousam na formação imaginária. Um político, por exemplo, tem uma formação imaginária daquilo que os eleitores pensam que ele possa dizer, assim, faz uma antecipação de seu discurso com foco nas “necessidades” do eleitorado, de acordo com as condições nas quais o discurso irá ser reproduzido. Isso não significa dizer que todos os eleitores ouvirão aquele discurso do mesmo modo.

É por isso que a AD deve ir além dessa imagem representativa, generalizante. Na verdade, o analista precisa ir além do que é dito, pensando na formação discursiva como um globo que envolve a fala, que se manifesta no que é dito, mas que vai muito além disso, repousa nas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico e que determinam o que deve ou não ser dito em cada posição.

De modo que, tais elementos reforçam a memória do sujeito, produzindo, com o passar do tempo, um “esquecimento” da história e das

determinações ideológicas, tão intensas que o sujeito passa a ter a ideia de uma autonomia, de uma vivência independente de condicionantes externos: políticos, filosóficos e ideológicos.

Figura 3: Interpretação do discurso



Fonte: Elaborado pela autora.

Interpretar significa explorar as diferentes possibilidades de análise e todas as suas interfaces, acima descritas, considerando ainda a memória, como ponto essencial de todo o discurso. Isso porque, a forma do sujeito é histórica, sua língua, intrinsecamente relacionada à ideologia e sua subjetividade, profundamente ligada à linguística e à psicanálise, dão os moldes ao sujeito.

A forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos assujeitamento. (ORLANDI, 1999, p. 50).

Isso que a autora chama de assujeitamento revela a submissão do sujeito à língua que é estabelecida pela ideologia. Uma determinação que dá ao sujeito a ideia de completude, como um “mestre” de suas palavras. No entanto, sua subjetividade que lhe parece própria, foi determinada pela exterioridade, por isso, é preciso entender a historicidade de sua linguagem.

Segundo a autora, as transformações das relações sociais provocaram o surgimento de diferentes tipos de sujeito. Por exemplo, o sujeito da Idade Média caracterizava-se por seu discurso religioso; o sujeito da Idade Moderna como jurídico, com um discurso profundamente subordinado às leis, direitos e deveres, um sujeito-de-direito, com vontades e responsabilidades, dando a ideia de autonomia, de liberdade individual e de não-determinação, mascarando a subordinação à ideologia capitalista.

O sujeito-de-direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização do sujeito pelo Estado. Este processo é fundamental no capitalismo para que se possa governar (ORLANDI, 1999, p. 51).

O assujeitamento mostra-se, por meio do discurso, como um instrumento de liberdade, entretanto, a ideologia oferece, por meio da linguagem, a ideia de que as palavras são literais, desvinculadas da historicidade dos sentidos, das determinações políticas, econômicas e ideológicas. Sujeito e sentido se repetem e, ao mesmo tempo, se deslocam na articulação entre o estabilizado e o irrealizado, é o movimento do simbólico que ocorre no discurso, tendo na língua e na história sua materialidade, sua forma linguístico-histórica significativa.

No interdiscurso a memória discursiva sustenta a fala que vai, aos poucos, construindo uma história de sentidos que nos passa a impressão de controle sobre o que estamos dizendo, que damos origem ao que dizemos. Há uma natureza incompleta dos sujeitos, dos sentidos e da linguagem (simbólica), mas também há o movimento, deslocamento do sujeito e dos sentidos em determinados contextos, é uma forma de repetição, porém, é histórica, ou seja, historiciza a fala e o sujeito, onde flui o discurso. Para Orlandi (1999), se não há deslocamento, o sujeito e os sentidos podem parar numa

simples repetição, que pode ser: empírica (efeito papagaio); ou formal (outro modo de dizer o mesmo).

Portanto, na AD o analista precisa buscar um dispositivo de análise no discurso do sujeito, verificando o real do sentido em sua materialidade linguística, histórica e ideológica, sabendo que a língua funciona por meio da ideologia. Uma mesma palavra pode ter outros significados, dependendo da posição do sujeito, ou seja, os sujeitos falam a mesma língua, porém falam de modo diferente. Os dispositivos de análise, portanto, devem mostrar as diferenças, levando em conta, como já foi dito, a ideologia e o inconsciente.

Segundo Pêcheux (1995), as contribuições são passíveis de descrição, de interpretação do interdiscurso, relacionado ao meio exterior, por meio dos quais se manifestam o inconsciente e a ideologia, durante a constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, da produção de sentidos. Considerando, ainda, a filiação entre história, memória, relações sociais, ideologias e jogos simbólicos.

Sendo assim, na interpretação, o analista precisa descrever a interpretação do sujeito que constitui o sentido a ser analisado e, ainda, descrever sua interpretação à luz de dispositivos teóricos que possam mostrar a relação do analista com os objetos simbólicos de análise.

Cria-se um corpus, a partir de critérios teóricos, com suas propriedades discursivas, que funcionam produzindo sentidos e/ou efeitos de sentidos. A análise parte da pergunta que organiza o corpus, dialogando com a teoria para que a interpretação seja o menos subjetiva possível e mantenha múltiplas possibilidades de leituras. Além disso, numa primeira etapa de análise é preciso converter a superfície linguística do discurso em um objeto teórico, tratando criticamente aquele pensamento.

Tem início, assim, como define Orlandi (1999), o processo de análise da discursividade, tentando compreender como um objeto simbólico produz sentidos na transformação da superfície linguística em um objeto discursivo, delineando os limites do corpus do discurso, produzindo recortes, retomando conceitos e noções e circulando entre teoria, consulta ao corpus do discurso e análise.

Figura 4: O processo de análise do discurso

Fonte: Elaborado pela autora.

Um processo que perpassa todo o trabalho de análise, que a partir desse momento deve estender-se do delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia, o que permite compreender a constituição dos sentidos da fala, as relações de poder e a presença da história na língua, sua infinita capacidade de historicizar-se.

O analista se propõe o desafio de saber como o discurso se textualiza em diferentes textos, afetado pelas condições de produção, com a representação da linguagem, o jogo de sentidos, a discursividade. O texto é uma peça da linguagem do processo discursivo que, após análise, gera identificação de sentidos e de posições do sujeito em referência ao discurso.

O sujeito-autor de seu texto, entendendo a fala também como um texto, pode ser chamado assim, pela “autoria” de sua fala, durante a conversa. Entretanto, há de se compreender o fato de que existem determinações exteriores que interferem significativamente nesse discurso.

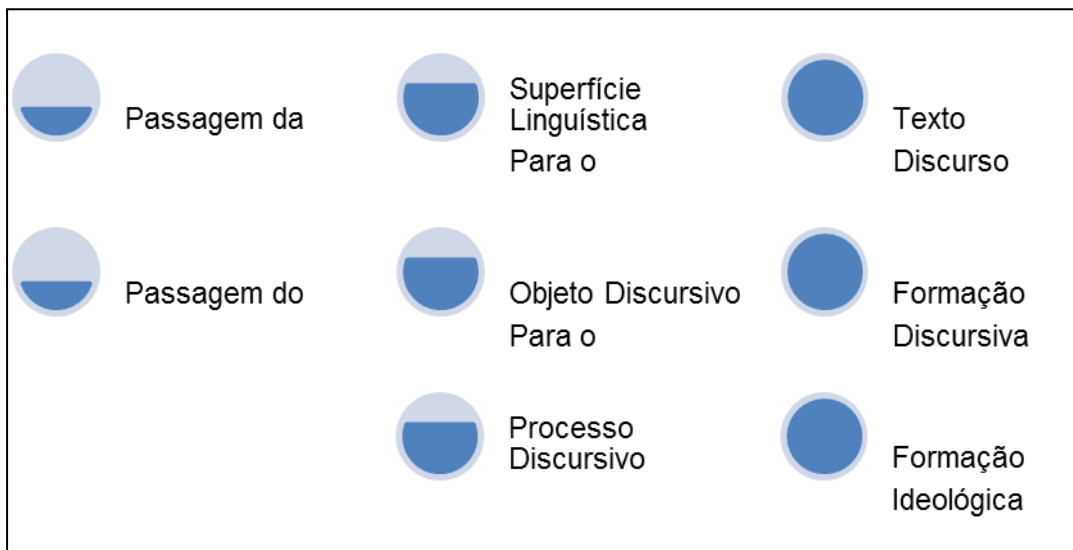
Sendo a autoria a função mais afetada pelo contato com o social e com coerções, ela está mais submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares. Segundo Orlandi (1999), o autor passa a reconhecer a exterioridade, remetendo-a a sua interioridade, construindo, assim, uma identidade, assumindo as implicações de seu papel numa determinada posição no contexto histórico-social e tornando-se responsável por aquilo que diz e como diz. Isso implica sua inserção na cultura, na aprendizagem dos mecanismos discursivos e no conhecimento de seu papel social.

A AD busca descobrir o funcionamento central do discurso, por meio da observação dos processos e mecanismos que constituem os sentidos e os

sujeitos, buscando a operacionalização dos conceitos e a categorização de etapas e procedimentos que sustentarão toda a análise do discurso.

Orlandi (1999) ainda descreve as três etapas, relacionadas entre si, pelas quais se constroi o processo de análise:

Figura 5: Etapas da análise



Fonte: Orlandi (1999, p. 77)

O analista busca a discursividade do texto, contruindo um objeto discursivo que dará origem às formações discursivas e dominam a prática discursiva, relacionando o dito e o não-dito. Inicia-se a análise do processo de significação, tendo a formação ideológica como regente das relações. Para Pêcheux (1995), analisa-se o interdiscurso, que determina o intradiscurso (memória), observando-se os efeitos metafóricos da relação discurso e língua, a articulação entre estrutura e acontecimento na substituição contextual e histórica, a relação com o simbólico, com a ideologia e com o inconsciente.

Articulam-se, assim, as diferentes concepções da língua e suas falhas; o contexto, o interdiscurso, as condições de produção e as circunstâncias; e até mesmo o não-dito, que pode se valer do que está implícito e, inclusive, do silêncio. O espaço entre o dito e o não-dito é o local onde o sujeito se move, por exemplo, a frase “Educação é a nossa arma!” mostra-se como o slogan das manifestações atuais contra o governo. É uma frase que evoca muitos significados acerca da situação política atual, ou seja, exprime significados que estão implícitos na frase “Lute pela educação”; “Não apoie um governo que

incentiva o uso de armas”; “A educação está sofrendo cortes”. São as frases não-ditas que estimulam a análise e tornam o discurso histórico e profundamente ideológico.

Ainda segundo Orlandi (1999), a caracterização do discurso depende de seu modo de funcionamento, suas propriedades internas ligadas ao processo discursivo e não em sua tipologia. Isto é, não muda para o analista saber se um discurso é político ou não, mas sim se ele é, por exemplo: autoritário (locutor se coloca como agente exclusivo), polêmico (o referente é disputado pelos interlocutores numa relação tensa), lúdico (os interlocutores se expõe à presença do referente, porém não regulando sua relação com os sentidos). Não como um rótulo, pois nenhum discurso é puramente lúdico ou autoritário, pois se misturam, se articulam, por meio de paráfrases (repetições) e metáforas (deslocamentos).

A AD reúne forma e conteúdo, pois trabalha com as formas materiais, preocupando-se com as marcas formais no texto que geram as propriedades discursivas e seus efeitos de sentido a serem analisados, como processos de constituição dos sentidos e dos sujeitos linguísticos e históricos, alicerçados pela ideologia.

Se, ao dizer, nos significamos e significamos o próprio mundo, ao mesmo tempo, a realidade se constitui nos sentidos que, enquanto sujeitos, praticamos. É considerada dessa maneira que a linguagem é uma prática; não no sentido de efetuar atos mas porque pratica sentidos, intervém no real. Essa é a maneira mais forte de compreender a práxis simbólica. O sentido é história. O sujeito do discurso se faz (se significa) na/pela história. Assim, podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são o reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. (ORLANDI, 1999, p. 95).

No que segue, serão apresentados outros elementos da metodologia, a saber, a escolha das participantes da pesquisa e suas características, a formação do grupo de estudo, sua estrutura e desenvolvimento e descrição da forma como os dados foram coletados e analisados, iniciando o processo de análise dos dados já no capítulo 4, apresentado os elementos da AD à luz do referencial teórico abordado nesta pesquisa.

3.2 Caracterização do contexto, da unidade escolar e dos participantes da pesquisa

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos.

Ligia Márcia Martins¹³

Nossa pesquisa estabeleceu-se no contexto de uma escola pública municipal que atende alunos dos anos iniciais da Educação Básica (1º ao 5º ano), numa cidade do interior do Estado de São Paulo. Está localizada em bairro periférico e atende cerca de 400 alunos e a maioria possui situação financeira precária, dependendo de auxílio financeiro e mesmo de alimentação de entidades assistenciais e programas do governo. Tem como agravante a grande rotatividade de professores, pois existem apenas três pedagogas efetivas na unidade e 12 professores são substitutos.

A rede municipal a qual a escola pertence utiliza há sete anos o sistema SESI como material didático apostilado para orientação docente e trabalho em sala de aula. No início do ano letivo, todos os alunos e professores recebem o material didático a ser utilizado no decorrer do ano letivo para todas as disciplinas ministradas pelo professor polivalente: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Arte. E ainda, a apostila específica para o professor especialista em Educação Física que atende a unidade.

O contato inicial com a unidade deu-se em 2018 quando a pesquisadora assumiu, a convite da Secretaria de Educação do município, a função de Coordenadora Pedagógica. Em maio desse mesmo ano, preparou um momento de apresentação do grupo, em HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), esclarecendo sobre o tema e os objetivos e, ainda, que esse grupo de estudos aconteceria na própria unidade escolar e em dia a ser

¹³ MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

definido pelos participantes. O convite também foi estendido à outra unidade escolar, próxima a esta, porém não houve aceitação.

As justificativas para os professores não terem aceitado o convite variaram desde a distância que iriam percorrer, o gasto de combustível, até a dificuldade em deixar a família em outro dia além do HTPC que já é obrigatório. Assim, foram apenas 5 professoras que aceitaram participar do grupo de estudos que, inicialmente, decidiram que aconteceria às quintas-feiras na própria escola, das 17h30 às 19h30. As cinco professoras são substitutas na unidade, mas conseguiram retornar à escola em 2019, dando oportunidade para a continuidade dos encontros do grupo.

Essas professoras assemelham-se por possuir menos de 5 anos de experiência com turmas na faixa etária de 6 a 10 anos, que compreende as turmas até o 5º ano do Ensino Fundamental. Todas são formadas no curso de Pedagogia e uma delas ainda possui formação em História, além disso, todas possuem pós-graduação, porém em diferentes áreas.

Cada uma das participantes recebeu um nome fictício para que o sigilo das entrevistas na transcrição das contribuições fosse mantido: Professora 1: Ana; Professora 2: Bruna; Professora 3: Celia; Professora 4: Dora; Professora 5: Eva. Na tabela abaixo é possível verificar a formação inicial e continuada de cada participante do grupo, bem como o tempo de atuação e o ano em que atuam em 2019.

Tabela 2: As participantes e sua formação

Professoras	Formação	Pós-Graduação	Tempo de Atuação	Ano em que atua em 2019
Ana	Pedagogia	Educação Especial; Psicopedagogia Institucional e Clínica	4 anos	4º ano
Bruna	História / Pedagogia	Educação Especial	2 anos	1º ano
Celia	Pedagogia	Alfabetização e Letramento	4 anos	2º ano
Dora	Pedagogia	Educação Especial	1 ano e 7 meses	1º ano
Eva	Pedagogia	Linguagem de Sinais	2 anos	3º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao olhar atentamente para a tabela é possível identificar que todas buscaram formação complementar que, de alguma maneira, pudesse atribuir caráter positivo para atuação em sala de aula e ampliar seu repertório de conhecimentos sobre a multiplicidade de desafios cotidianos que exige dos professores, além do domínio dos conteúdos, a capacidade de ensinar a todos a superar suas limitações. Mas é preciso pensar, até que ponto essa formação auxilia no trabalho com os conteúdos curriculares de modo qualitativo, especialmente, no que se refere à Matemática? E ainda, até que ponto essa formação permite refletir sobre as práticas e sobre o contexto escolar?

Para que tais questões possam ser respondidas e ainda outras que surgiram no grupo, torna-se necessário, evidenciar como se procedeu o desenvolvimento do grupo e, posteriormente, a análise e discussão das entrevistas propriamente ditas e discussões coletivas no grupo.

3.3 Estrutura e funcionamento do grupo de estudos

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.

Antonio Carlos Gil¹⁴

O grupo de estudos teve início em maio de 2018, contando com 5 participantes já apresentadas anteriormente. Os encontros aconteceram às quintas-feiras no período das 17h30 às 19h30, durante o qual trabalhávamos com as leituras e discussões descritas no capítulo anterior.

A coleta de dados se deu mediante vídeogravações dos encontros do grupo de estudos e das atividades aplicadas em sala de aula. Apenas as entrevistas, inicial e final, foram gravadas por meio de áudio.

O contato mais próximo com as professoras foi se estabelecendo aos poucos por meio dos HTPC's que ocorrem às terças-feiras na mesma unidade escolar. Esse tempo inicial foi essencial para que, além da proximidade e criação de vínculos, pudéssemos trabalhar juntas em ocasiões como: planejamento coletivo, intervenção pontual junto ao planejamento das rotinas semanais e no atendimento direto em sala de aula, visando o apoio pedagógico aos alunos.

Iniciamos os encontros no dia 10 de maio de 2018 e os finalizamos no dia 15 de agosto de 2019. Mesmo com o cancelamento de alguns encontros por feriados e outros eventos, foi possível cumprir com todo o planejamento do grupo de estudos, compreendendo 48 encontros e totalizando 96 horas. Na tabela abaixo é possível visualizar a distribuição dos encontros:

Tabela 3: Encontros do Grupo de Estudos

Meses	Nº de encontros	Nº de horas
Maio/2018	3	6
Junho/2018	4	8
Julho/2018	2	4
Agosto/2018	5	10

¹⁴ GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Setembro/2018	4	8
Outubro/2018	3	6
Novembro/2018	3	6
Dezembro/2018	2	4
Fevereiro/2019	4	8
Março/2019	3	6
Abril/2019	3	6
Maior/2019	4	8
Junho/2019	3	6
Julho/2019	2	4
Agosto/2019	3	6
Total	48	96

Fonte: Elaborado pela autora.

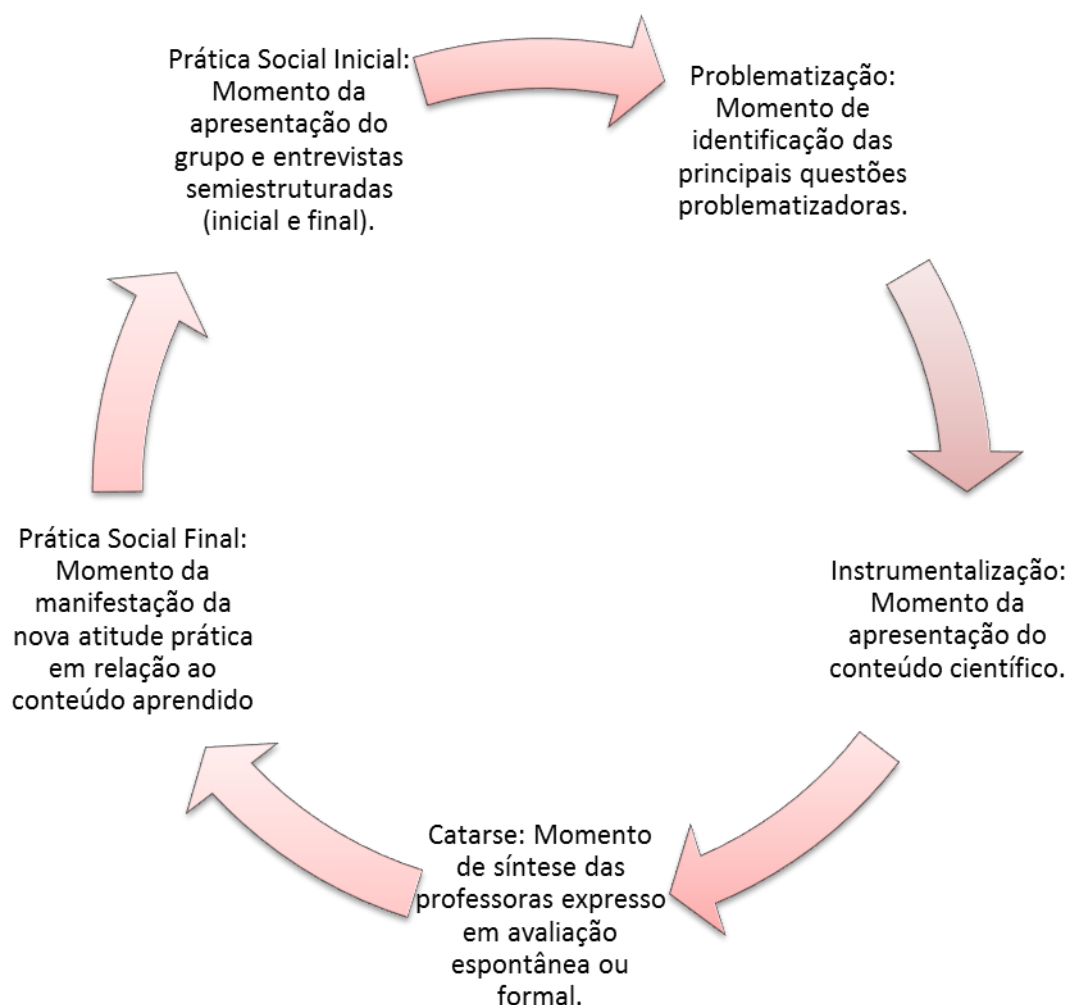
A constituição do grupo deu-se da seguinte maneira: valendo-se dos elementos da metodologia “pesquisa-ação”, acima descritos, com a participação ativa da pesquisadora e de todas as integrantes no grupo de estudos, da PHC como processo teórico e metodológico de debate e reflexão, alicerçada no materialismo histórico e dialético de análise da realidade e da Psicologia Histórico-Cultural para pensar também, nessa mesma vertente marxista, os processos de ensino e aprendizagem que culminam nas modificações das estruturas mentais.

Dessa maneira, o grupo foi organizado seguindo a estrutura proposta pela Pedagogia Histórico-Crítica: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final, buscando a participação ativa de todas as integrantes, valorizando seus conhecimentos e a busca conjunta pela ampliação dos saberes acerca dos temas trabalhados. Na figura abaixo, estão dispostos os cinco referidos passos numa sequência ininterrupta que sempre retorna na prática social. Isso porque, como define Saviani (2003), sobre o trabalho com a PHC:

Tento sugerir um movimento enquanto processo pedagógico que incorpora a categoria da mediação. Assim entendida, a educação é vista como mediação, no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. (p. 142).

Essa mediação, como já destacada no decorrer de todo o texto, conta com a importância do trabalho do professor, por isso a necessidade e a ênfase na formação de qualidade para o docente e, no caso específico desta pesquisa, apontamos a PHC como possibilidade de trabalho e reflexão, tanto do ponto de vista teórico quanto prático e a Psicologia Histórico-Cultural como teoria, que alicerçada também na filosofia da práxis, traz contribuições essenciais para as reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Figura 6: Representação dos cinco passos da PHC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da teoria apresentada por Saviani (2005).

1º passo - Prática Social Inicial: apresentação às professoras dos objetivos da organização do grupo, dialogando sobre seus anseios, dúvidas e conhecimentos acerca dos aspectos que norteariam os encontros após a

entrevista inicial de caráter semiestruturado (autonomia, identidade docente, problematização da realidade educacional, apropriação dos conhecimentos teóricos acerca da PHC para o trabalho específico com a Matemática, a Psicologia Histórico-Cultural como fonte de análise teórica sobre aprendizagem, planejamento da aula, aplicação e retomada) e que acabariam levando à entrevista final, também semiestruturada para finalização do grupo.

Foram 14 questões norteadoras da entrevista inicial que nortearam a conversa entre pesquisadora e participante e ocorreu individualmente para que se sentissem a vontade para falar sobre os temas.

Quadro 1: Questões da Entrevista Inicial

Entrevista Inicial
1. Sua formação inicial deu suporte para o trabalho com a Matemática em sala de aula? Por quê?
2. Você acha que sua formação inicial interfere positiva ou negativamente na sua autonomia docente? Por quê?
3. Para você, o que significa ter autonomia?
4. Você se define como um professor autônomo? Por quê?
5. Você utiliza um sistema apostilado para o trabalho com as disciplinas curriculares. O que você pensa sobre isso?
6. Há interferência desse material naquilo que você entende por autonomia?
7. O que você entende por identidade docente autônoma?
8. Quais os fatores que você acredita interferirem negativamente na construção de sua identidade docente autônoma?
9. Você tem segurança para trabalhar Matemática com seus alunos? Por quê?
10. O sistema apostilado dá segurança para o trabalho com a Matemática? Por quê?
11. Você acredita que uma outra proposta teórica e metodológica trariam benefícios para sua formação continuada? Por quê?
12. Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica? O que sabe sobre ela?

13. Quais são suas expectativas para o grupo de estudos a partir da proposta apresentada?

14. Você acredita que os cursos de formação continuada podem contribuir com a construção de sua identidade docente autônoma? Por quê?

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas das professoras serão apresentadas e analisadas ao longo do texto do capítulo 4, pelo processo de análise do discurso.

No processo de apresentação da pesquisa as professoras puderam também apresentar seu conhecimento e interesse pelo tema, relatando tudo o que gostariam de estudar no grupo que os auxiliasse no trabalho em sala de aula e na construção de sua identidade docente, incluindo, mesmo não constando nas questões da entrevista, o interesse pelo aprofundamento dentro da Psicologia Histórico-Cultural, que, apesar de afirmarem em conversas espontâneas já terem estudado, reconheceram ser um conhecimento superficial e que pouco contribuía para a relação entre a teoria e a sala de aula.

O momento da Prática Social Inicial é de suma importância para o processo de conhecimento inicial e levantamento de possibilidades de estudo e encaminhamentos. Segundo Saviani (2005), esse momento exige a descoberta, por parte do docente, do nível de compreensão dos alunos sobre os assuntos a serem tratados em sala de aula. No caso específico do grupo a situação se assemelha, pois é possível transpor os papéis do docente para a pesquisadora e dos alunos para as participantes em busca dessa formação continuada, sem que, é claro, desconsideremos o conhecimento de nenhum dos envolvidos, pois cada aspecto evidenciado é de fundamental importância para os avanços do grupo.

O quadro 1 apresenta alguns questionamentos, dúvidas e considerações das participantes acerca da apresentação da proposta do grupo de estudos. E mesmo que sejam dados da pesquisa tornou-se importante colocar neste capítulo para contextualizar parte do que é a prática inicial que apresentamos apenas teoricamente.

Apontamentos das professoras

- Nunca pensei muito sobre minha autonomia. Acho que tenho sim, mas não sei ao certo.
- Sei que construo minha identidade docente todos os dias, mas sei que preciso estudar mais para melhorar minha prática, pois isso deixa minha identidade cheia de lacunas. Estou certa?
- Considero minha formação inicial limitada, por isso gostei da ideia desse grupo. Será que vamos conseguir avançar?
- Quero pensar na minha prática, mas preciso de teorias que sustentem minha reflexão, pois não sei se estou fazendo corretamente. Tenho muitas dúvidas sobre a teoria de Vygotsky, por exemplo.
- Será que a linha filosófica que está sendo proposta em nosso grupo não “bateria de frente” com o sistema apostilado que usamos?
- Preparo minhas aulas de acordo com as recomendações das apostilas que usamos, então acho que não tenho autonomia.
- Tenho muita dificuldade com a Matemática, por isso não escolho turmas maiores.
- Quando surge alguma dúvida com uma questão peço ajuda a outros professores ou busco na internet, mas não tenho certeza se estou ensinando o conceito correto;
- Falta-me segurança para planejar, ensinar e avaliar os conteúdos matemáticos, pois minha formação deixou muitas lacunas;
- Já ouvi falar, mas não conheço nada sobre Pedagogia Histórico-Crítica;
- Tenho muita curiosidade de conhecer essa teoria;
- Tenho medo de mudar minha maneira de planejar as aulas, pois o livro didático me dá segurança.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da anotação dessas reflexões, é possível perceber que as professoras foram unânimes em afirmar que as lacunas deixadas pela formação inicial causam a insegurança no planejamento e organização das aulas e atividades, prendendo-as ao material didático e limitando sua autonomia à execução das indicações completamente desvinculadas do

contexto daquela sala de aula determinada. Foi possível, assim, identificar problemas/dificuldades enfrentados pelo grupo e isso é parte essencial dentro da metodologia da pesquisa-ação.

Após esse momento de levantamento de conhecimentos prévios, seguimos para a elaboração de questões norteadoras dos encontros do grupo. Fizemos de modo coletivo, sem que dessem abertura para definições prematuras, de senso comum. Isso porque o consenso entre as participantes era a necessidade de estudo teórico para compreensão e posterior reflexão sobre as questões, especialmente de como transformar seu próprio modo de refletir sobre a realidade e sua atuação como agente social.

2º passo - Problemática: a partir desses apontamentos elencamos juntas questões que problematizariam os encontros do grupo e que norteariam os processos de discussão:

Quadro 3: Problemática

Questões norteadoras
• A realidade da educação brasileira hoje interfere na construção da identidade docente autônoma? • Quais elementos são importantes para a construção da identidade docente autônoma? • Vocês consideram importante o domínio dos conteúdos clássicos para a elevação cultural das nossas crianças e dos próprios professores? • Até que ponto essa formação auxilia no trabalho com os conteúdos curriculares de modo qualitativo, especialmente no que se refere à Matemática? • Até que ponto essa formação permite refletir sobre as práticas e sobre o contexto que estrutura a escola atual? • Que fundamentos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural ajudam a pensar sobre autonomia e identidade docente? • Como elaborar uma aula utilizando essa pedagogia e atendendo as demandas da apostila de Matemática do sistema SESI que utilizamos no município?

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da elaboração dessas questões norteadoras, organizamos o grupo no sentido de buscar elementos teóricos e metodológicos que permitissem superar as dúvidas e dificuldades, proporcionar uma instrumentalização que elevasse a capacidade de análise e reflexão sobre a realidade e, de fato, compreender a proposta do grupo como um processo de formação continuada dentro de uma perspectiva crítica de educação. Duarte (2012) define precisamente a intencionalidade da educação nessa perspectiva:

[...] vejo essa definição de trabalho educativo como uma definição ontológica que resulta de uma análise histórica e, ao mesmo tempo, dirige a análises das formas históricas concretas de educação, na medida em que sintetiza a essência, historicamente constituída, do processo de educação dos seres humanos. (p. 49).

Isso porque, os debates, nessa perspectiva, circundam a finalidade da educação na formação do sujeito socio-histórico e o papel do professor nesse processo de formação ao tomar para si a responsabilidade em disponibilizar aos alunos o acesso aos elementos culturais necessários a sua formação integral.

Os debates iniciais já mostraram a preocupação das professoras com essa formação crítica e se intensificaram no decorrer dos encontros do grupo. É preciso esclarecer que os debates do grupo não foram transcritos na íntegra nesta pesquisa, por tratarem-se de 48 encontros muito extensos e de temáticas diferentes. Então, optou-se pela transcrição, nos tópicos referentes à análise do discurso, das questões pontuais que foram elencadas na problematização, retiradas das vídeogravações de modo literal.

3º passo - Instrumentalização: este momento caracteriza-se pela disponibilização de recursos teóricos para responder às dúvidas elencadas. Assim, optamos por uma sequência de leituras e debates de livros e textos que pudessem contribuir com a formação das participantes, inclusive da pesquisadora. Para esclarecer precisamente esse passo, Saviani (2005), apresenta a seguinte definição:

Trata-se de apropriar-se dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. [...] Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem. (p. 71).

É um processo que demanda tempo e um nível de abstração cada vez mais elaborado e sincrético. Assim, organizamos os estudos pela necessidade apontada pelas professoras de uma formação teórica que abarcasse a reflexão crítica sobre a prática e a realidade. O primeiro livro que estudamos foi: “História das ideias pedagógicas” de Moacir Gadotti, que aborda de modo dinâmico os avanços e retrocessos sofridos pela educação no decorrer da história, desde o pensamento pedagógico oriental até os desafios da educação pós-moderna.

Nesse sentido, foi possível delinear um panorama histórico, político e filosófico da história humana e que sentidos cada sociedade atribuiu à educação, desencadeando a educação que temos hoje e as diversas vertentes que buscam discutir os temas relacionados a ela. As discussões sobre cada capítulo, mostrava um crescimento de todas as envolvidas, inclusive da pesquisadora, pelas descobertas no decorrer do texto e pelas relações estabelecidas com as situações cotidianas vivenciadas em sala de aula.

Em seguida, optamos, como uma escolha coletiva, pela discussão sobre o livro: “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin, por tratar de aspectos relevantes acerca da reflexão filosófica como norteadora da prática educativa. A leitura foi compartilhada e por capítulos, por mostrar-se uma prática valiosa, desde o primeiro livro, de leitura e interrupções para debates, questionamentos e conclusões, demandando paradas estratégicas também para o registro pessoal.

Após os momentos de discussões, encerramos o livro com um debate geral, em que conseguimos compreender a relação que o autor estabelece entre a reflexão sobre o contexto, o ato educativo e a importância da educação escolar para a mudança da realidade. Sentimentos traduzidos nas falas das professoras ao se depararem com situações em sala de aula e nos momentos da vida cotidiana que exigiram processos reflexivos e a busca das soluções

para os desafios na teoria aliada à prática, que está aos poucos tornando-se mais clara.

Tendo o conhecimento desses dois livros e realizadas as discussões acerca da totalidade de ambos, sempre trazendo o contexto vivenciado pelas participantes para o debate, bem como a questão da autonomia e identidade docente, decidimos buscar uma referência que abarcasse também a Educação Matemática, por isso optamos pelos estudos de Ubiratan D’Ambrósio com o texto “Teoria e Prática em Educação Matemática”, capítulo três do livro “Da realidade à ação: reflexões sobre educação e Matemática”.

O texto trouxe esclarecimentos valiosos acerca do trabalho com a Matemática como fonte para pensar o contexto, a realidade imediata e buscar as soluções necessárias para os desafios cotidianos, tornando a ciência mais próxima das reflexões dessas professoras que estão traçando novos caminhos para a construção de sua identidade docente.

Na sequência, partimos para o estudo da PHC especificamente. Assim, realizamos a leitura compartilhada do livro “Escola e Democracia” de Dermeval Saviani que trata das reflexões acerca da abordagem filosófica da teoria elaborada por ele e ainda dos cinco passos da pedagogia, dando às participantes a ideia geral dos principais aspectos.

Foi este o ponto fundamental para entender a teoria e o procedimento de aplicação prática, reconhecendo os passos, entendendo cada encaminhamento e já traçando elementos que fariam parte da elaboração das aulas de Matemática com suas respectivas turmas.

Nesse sentido, foi essencial trazer para o grupo a perspectiva psicológica da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, que não era de conhecimento das participantes, para ampliar o repertório de interpretações sobre concepções de ensino e aprendizagem a partir da abordagem marxista de Educação. Buscamos, então, uma leitura dinâmica do livro “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação”, de Teresa Cristina Rego, que trata da biografia do autor e dos principais pontos da teoria, em especial as zonas de desenvolvimento que as professoras conheciam apenas superficialmente.

Mas, ainda pensando em estabelecer aproximações entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, trouxemos para o âmbito das discussões do grupo, o texto “Vygotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica: a

questão do desenvolvimento psíquico” de Newton Duarte. Um texto dinâmico, que torna clara essa relação e a aplicação teórica na prática educativa por meio da Pedagogia Histórico-Crítica e, conseqüentemente, no que se entende sobre o papel do professor dentro das teorias críticas de educação.

Esse processo de estudos até esse momento permitiu uma evolução crítica e conceitual vivenciada nas discussões que, aos poucos, tornaram-se mais ricas e intensas. A apropriação dos conhecimentos históricos, políticos e filosóficos mobilizou novos sentimentos em relação à própria autoestima do grupo e a busca pelo entendimento das relações políticas e éticas que estavam sendo travadas naquele momento e que antes eram até mesmo ignoradas por elas. As professoras revelavam, a cada momento, novos ideais sobre si e sobre sua prática educativa, especialmente em relação à questão da autonomia.

Para pensar sobre a formação de professores especificamente, optamos pelo texto “O legado do século XX para a formação de professores” de Lígia Márcia Martins, por tratar das questões concernentes aos debates e anseios do grupo e, ainda, propiciar suporte filosófico para as reflexões acerca da autonomia e da identidade docente que se tornaram, no decorrer das atividades do grupo, grandes mobilizadores de debates, enriquecendo qualitativamente cada encontro.

Todo esse processo de estudo está em consonância com a pesquisa-ação, pois traz, segundo Thiollent (1986), propostas para a resolução dos problemas identificados no grupo quanto à fundamentação teórica no domínio da PHC, da teoria de Vygotsky e da Matemática, propriamente dita. Nesse sentido, a continuidade dos encontros se deu no trabalho específico com a Matemática por meio dos jogos, pois este é um recurso favorável à elaboração de estratégias e estímulo ao raciocínio matemático elaborado.

Utilizamos os jogos em quatro encontros, nos quais trabalhamos especificamente com a Matemática para os anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca do tema “Sistema de numeração decimal”. Foram três jogos: “Vai e Volta”; “Travessia do rio”; e “Fichas sobrepostas”. Entendemos o jogo como uma importante ferramenta de ensino e aprendizagem, mobilizador de conhecimentos e discussões. Trabalhar com jogos envolve:

[...] o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem. Há que se pensar como e quando o jogo será proposto e quais possíveis explorações ele permitirá para que os alunos aprendam. (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2007, p. 17).

De acordo com Vygotsky (1979), o jogo é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois a instrui a pensar as regras, criar cenários, em suma brincar de aprender ou aprender a brincar. O jogo, portanto, se torna peça chave para uma educação diferente, regada por qualidade, disciplina e interesse dos alunos para com a aprendizagem.

Cada jogo foi trabalhado de modo a compreender as regras, os objetivos e as possíveis adaptações para que pudessem ser utilizados com todas as turmas nos momentos das aulas de Matemática, sendo que, ao final da elaboração das sequências sobre o jogo, o grupo se reuniu para um momento de discussão, retomando a importância da utilização de jogos em sala de aula como mobilizador de desafios e de elaboração de estratégias de resolução, permitindo avanços significativos no entendimento dos conceitos abstratos.

No que segue, será apresentada, em formato de tabela, a descrição de cada jogo:

Tabela 4: Jogo 1

Jogo: “Vai e volta”			
Organização da classe: em duplas.			
Recursos Necessários: um tabuleiro com números, três dados e um marcador para cada jogador.			
Meta: conseguir alcançar a linha de chegada.			
Objetivos	Regras	Explorações Possíveis	Variações do jogo
• Reconhecer e nomear números naturais; • Ampliar a compreensão do sistema de numeração decimal; • Justificar respostas;	• Os marcadores são colocados na linha de partida. • Os jogadores revezam-se lançando os três dados. • Os três números obtidos pelo jogador podem	• Estimativa de respostas. • Ideia de adição e subtração. • Registro de cada etapa do jogo, contando como fizeram os cálculos. • Socialização dos registros.	• Pode utilizar dados convencionais e um tabuleiro com números variando de 1 a 10. • Pode também confeccionar dados com números

Utilizar estratégias de resolução de problemas e cálculo mental.	- ser somados ou subtraídos em qualquer ordem. - Cada jogador poderá movimentar apenas uma casa em cada jogada, para frente, para trás, para os lados ou em diagonal. - Vencerá o jogador que conseguir alcançar primeiro a linha de chegada.	- Observação das diferentes formas utilizadas pelos colegas para calcular. - Discussão sobre as estratégias.	maiores e aumentar o valor dos números que aparecem no tabuleiro.
--	---	---	---

Fonte: Adaptado do livro “Cadernos de Mathema – Jogos de Matemática de 1º a 5º ano” de Kátia Stocco Smole, Maria Ignez Diniz e Patrícia Cândido.

Tabela 5: Jogo 2

Jogo: “Travessia do rio”			
Organização da classe: em duplas.			
Recursos Necessários: um tabuleiro enumerado de 1 a 12, 2 dados e 12 fichas de cada cor para cada jogador			
Meta: passar todas as fichas para a outra margem do rio.			
Objetivos	Regras	Explorações Possíveis	Variações do jogo
- Ampliar a compreensão do sistema de numeração decimal; - Justificar respostas; - Utilizar estratégias de cálculo. - Iniciar a ideia de probabilidade.	- As fichas de cada jogador são colocadas no tabuleiro em uma das margens. - Jogam-se os dados e somam-se os pontos. - Se houver ficha na casa correspondente, ela passa para a outra margem. - Vence quem primeiro passar todas as fichas para a outra margem.	- Estimativa de respostas. - Ideia de adição. - Observação das diferentes formas utilizadas pelos colegas para apostar as fichas. - Discussão final sobre as estratégias. - Questionar: Por que nunca devemos apostar no número 1	Pode ser feito o jogo corporal, em que usam dados grandes e o líder da equipe aposta seus colegas em cada casa.

Fonte: Adaptado do livro “Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino fundamental” de Adair Mendes Nacarato.

Tabela 6: Jogo 3

Jogo: “Fichas sobrepostas”			
Organização da classe: grupos com quatro participantes.			
Recursos Necessários: uma tabela para anotação da pontuação e dos números formados; quatro conjuntos de fichas numeradas de 0 a 9; 10 a 90; 100 a 900; 1000 a 9000; 10000 a 90000; 0; 00; 000; 0000; 00000.			
Meta: vencer cada comanda utilizando as fichas sobrepostas.			
Objetivos	Regras	Explorações Possíveis	Variações do jogo
- Desenvolver a imaginação, a capacidade de sistematizar e interagir socialmente; - Desenvolver estratégias de jogo e análise. - Organizar e registrar o pensamento matemático por meio de um texto matemático - Demonstrar o conhecimento já adquirido sobre o Sistema de Numeração Decimal, a compreensão das ordens e classes e sua utilização na formação dos números.	- Distribuir as fichas para os grupos (cinco blocos). - Os montes devem estar embaralhados e virados para baixo. - Cada um deve retirar uma ficha de cada monte, mas não precisa retirar de todos se não quiser. - Montar o número sobrepondo as cartas, de acordo com a comanda do professor. - Ganha o jogo quem, ao final, obtiver o maior número de pontos.	- A quantidade de fichas varia de acordo com a turma. - Os comandos podem ser alterados ou ampliados. - Realizar uma roda da conversa após várias rodadas para sistematizar os conceitos aprendidos. - Os alunos podem elaborar um texto sobre as informações debatidas na roda da conversa.	Pode ser adaptado para todas as turmas, apenas reduzindo ou ampliando as ordens das fichas.

Fonte: Adaptado do material “Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor” – PDE – Governo do Estado do Paraná, 2014.

Após todas as discussões, sobre as leituras e atividades práticas, seguiu-se para o momento da preparação das aulas, em que, cada participante pôde, juntamente com as colegas, elaborar sua sequência didática para aplicar com os alunos de suas respectivas turmas.

O processo de elaboração das aulas se deu coletivamente, de modo que, as dúvidas foram sendo sanadas, com o apoio da material teórico utilizado na própria formação, em especial o livro de João Luiz Gasparin “Uma didática

para a Pedagogia Histórico-Crítica”, no qual o autor descreve uma aplicação prática dessa teoria, porém no curso superior. Nosso desafio, portanto, foi adaptá-la ao contexto dos anos iniciais da educação básica. Segundo Thiollent (1986), esse processo de elaboração é uma produção de regra, de um guia em conjunto entre pesquisador e grupo, a fim de dissipar as dificuldades evidenciadas.

As principais observações das professoras acerca dessa elaboração e aplicação das atividades estarão na análise e discussão das entrevistas e trechos do grupo de estudos. Desse modo, chegamos ao fim do momento da instrumentalização, seguindo para o quarto momento da PHC, no qual buscaremos avaliar nosso progresso.

4º passo - Catarse: é este o momento da síntese, da exposição do novo grau de conhecimento a que cada um chegou. Segundo Gasparin (2003), a catarse é uma síntese do educando sobre a relação entre cotidiano e científico, teórico e prático, acentuando sua nova postura diante do conteúdo, sua construção social e sua reconstrução dentro da escola.

É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido. (p. 128)

Para as participantes do grupo esse momento da catarse revelou um processo de construção dinâmico e colaborativo na transformação da práxis educativa. O conhecimento teórico, novo para elas, promoveu a ação de todos na construção e continuidade dos encontros, bem como nas etapas de elaboração das aulas e atividades, pois haviam se apropriado dos conceitos evidenciados a respeito dos temas abordados, possibilitando a comparação entre o que sabiam no início e os novos fatores incorporados pelo estudo de cada conteúdo.

Entretanto, é preciso esclarecer que os debates desenvolvidos permitiram que a avaliação ocorresse durante todo o processo, a cada capítulo lido, a cada livro finalizado e a cada síntese produzida. O que podemos elencar

neste momento específico é a discussão final que o grupo realizou após a aplicação das aulas, produzindo inúmeras manifestações de contentamento e alegria, inspirando novos movimentos de planejamento e mudança da postura frente às reflexões acerca das questões elencadas na problematização.

5º passo - Prática Social Final: aqui analisamos a manifestação de uma nova atitude teórica e prática dos professores em relação a todo o trabalho desenvolvido, bem como o compromisso assumido em colocar em prática os novos conhecimentos e de disponibilizar-se para a aprendizagem e busca constantes que demandam o ato educativo. Está é, pois, a fase das intenções.

Nesse sentido, a entrevista final corrobora com a demonstração desse momento, assim como a entrevista inicial foi essencial para evidenciar o primeiro momento da prática social. Para a entrevista final foram abordadas 12 questões norteadoras da entrevista semiestruturada que conduziram a conversa entre pesquisadora e professoras:

Quadro 4: Questões da Entrevista Final

Entrevista Final
1. Suas expectativas acerca do grupo de estudos foram atendidas? Em que aspectos? 2. As leituras e debates permitiram novas reflexões acerca de sua prática pedagógica? 3. O que você entende por Pedagogia Histórico-Crítica após o grupo de estudos? 4. A PHC teve alguma contribuição positiva na sua prática pedagógica? Em que sentido? 5. Como você entende a autonomia docente pós-grupo de estudos? Mudou alguma coisa? 6. Quais elementos foram necessários para que você refletisse sobre sua identidade docente? 7. Houve, durante o grupo, a problematização do contexto escolar em referência a sua atuação pedagógica? Quais aspectos foram evidenciados que você considera essenciais para a reflexão sobre a prática pedagógica?

8. Você considera que o grupo de estudos auxiliou na sua formação crítica? Por quê?
9. Como foi o processo de elaboração e aplicação da aula seguindo os passos da PHC?
10. Você sentiu alguma dificuldade em algum dos passos? Qual?
11. Você considera importante o trabalho com PHC em sala de aula? Por quê?
12. Você utilizará os preceitos dessa pedagogia daqui em diante? Para quais momentos?

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas serão abordadas ao longo do texto do capítulo 4, no processo de análise dos excertos. Na sequência apresentamos as aulas elaboradas pelas professoras no intuito de demonstrar a evolução desse processo dentro da teoria que se expressou na atividade prática, por isso a necessidade das aulas estarem no corpo do texto e não apenas nos anexos, uma vez que fazem o elo de ligação entre a explicação sobre os passos da PHC e a construção das aulas segundo a metodologia proposta.

É preciso esclarecer ainda que a escolha do tema “campo aditivo” para todas as turmas partiu das professoras em momentos de discussão coletiva, buscando um tema único que abarcasse desde os primeiros anos até a turma mais avançada, quarto ano, visando demonstrar as diversas possibilidades de elaboração de aulas dentro da PHC que compreendem e abarcam a evolução do conhecimento e a importância do trabalho do professor no estímulo para o avanço dentro das zonas de desenvolvimento imediato de cada criança.

As aulas planejadas

Professora Ana

Turma: 4º ano

Tema: Campo aditivo nos números decimais

- **Prática Social Inicial**

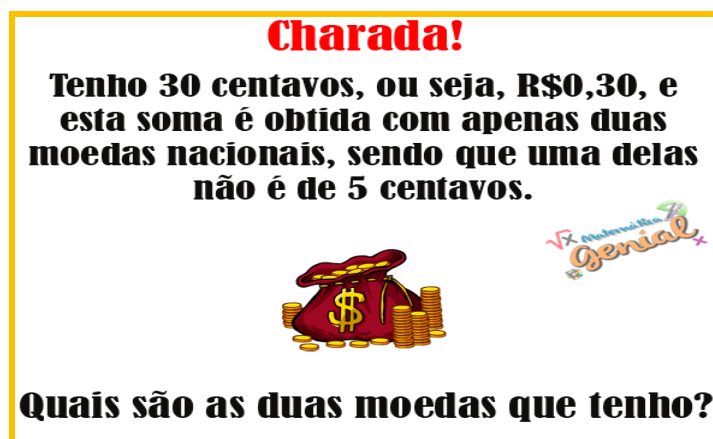
Com os alunos divididos em grupos, será apresentado o tema “campo aditivo nos números decimais” e questionarei os alunos sobre o tema, sobre o que será que trata esse assunto? Será que é possível adicionar e/ou somar tudo? Enquanto os alunos respondem a professora irá anotar em um papel as hipóteses levantadas pelos alunos, onde será fixada na parede.

- **Problematização**

Diante das questões levantadas pelos alunos, irei lançar um desafio sobre a operação de adição e o sistema monetário. Enquanto a professora faz a chamada e registra na lousa o tema da aula, os alunos irão ler e solucionar individualmente. Quando finalizarem, colocarão o nome na lousa para que, assim, possa chamá-los, um a um, para demonstrarem como solucionaram o desafio. Os alunos poderão lançar mão de estratégias de resolução diversas, devendo demonstrá-las da maneira como desenvolveram o raciocínio, mesmo se houverem erros no procedimento de resolução.

Abaixo apresento o desafio que será proposto para a turma.

Figura 7: Charada!



Fonte: https://www.facebook.com/pg/desafioslogicosmatematicos/posts/?ref=page_internal

Após este momento discutiremos estas possíveis perguntas:

- ✓ Questão Filosófica: O que é adicionar números decimais?
- ✓ Questão Histórica: Por que será que inventaram os números decimais?

- ✓ Questão Política: A União investe 6% do PIB (Produto Interno Bruto) em educação, ou seja, o Brasil investe cerca de 0,06 em educação, este número é o suficiente? A educação não é importante? É preciso adicionar, aumentar o investimento para termos um país melhor?
- ✓ Questão Social: Utilizamos os números decimais e os algoritmos para resolver situações problemas diariamente. Onde?

- **Instrumentalização**

Atividade 1

A partir das situações citadas pelos alunos entregarei a cada grupo diferentes materiais que utilizamos diariamente em nossa vida funcional para realizar medidas dos integrantes do grupo (massa, altura, etc). Para o 1º grupo será entregue ainda uma trena; ao 2º grupo uma balança; ao 3º grupo um termômetro; e ao 4º grupo embalagens de supermercado. Em seguida, entregarei aos alunos uma folha com uma tabela, na qual deverão preencher, ao longo da atividade, com o nome de todos os participantes do grupo e os dados coletados sobre suas medidas. Os alunos deverão circular por todos os grupos para fazer os registros dos dados obtidos.

Depois que todos os alunos circularem e registrarem todos os dados dos integrantes dos grupos deverão fazer os cálculos propostos.

Para finalizar esta atividade os alunos irão criar uma tabela dos integrantes da turma para registrarem e compararem seus dados e descobrir um dado geral. Em seguida, responderão às questões abaixo:

Tabela 7: Organizando a atividade 1

Grupos	Temperatura	Peso	Altura	Valor	Total

Total:					

Fonte: Elaborado pela professora Ana.

- 1- Qual foi o grupo de alunos com a maior massa (peso)? Qual foi o total?
- 2- Qual foi o grupo de alunos cujas alturas, somadas, resultaram na maior medida de comprimento?
- 3- O que a vírgula separa, quando nos referimos ao “peso” de cada um dos alunos?
- 4- Qual foi a equipe vencedora, que atingiu a maior soma de todas as medidas (temperatura, peso, altura e valor) juntas?

Atividade 2

Nesta atividade iremos fazer o registro da **História dos Números Decimais**, sempre questionando a importância de sua criação. Em seguida, faremos um quadro numérico que contemplará as classes, ordens e nomenclatura de cada uma delas.

Atividade 3

Sistematização dos conceitos estudados até aqui. Faremos algumas atividades, presentes no livro didático da escola, em que os alunos devem reconhecer o valor posicional do número, seu nome e a execução das operações de adição e de multiplicação. Isso para que possam demonstrar se entenderam mesmo o conteúdo, pois a correção será individual, com intervenção pontual sobre cada dúvida apresentada pelos alunos.

- **Catarse**

Nesta etapa, os alunos serão postos em duplas e irão colocar em prática os conhecimentos que adquiriram, por meio do jogo de dominó, porém com números decimais, a ser construído pela turma.

- **Prática Social Final**

Os alunos farão um texto sobre todo o processo desenvolvido, dizendo o que aprenderam sobre o assunto e dando uma nota para seu próprio empenho e aprendizagem, como uma autoavaliação, e, ainda, exemplificando situações cotidianas que podem aplicar esse conhecimento.

Professoras Bruna e Dora

Obs.: Desenvolveram o plano de aula juntas, porém em turmas diferentes, mas ambas 1º ano.

Turma: 1º ano

Tema: Campo aditivo

- **Prática social inicial**

Iniciarei explicando aos alunos o tema a ser trabalhado “adição”, apresentando os objetivos, dialogando com os estudantes sobre o tema. Anotarei todas as respostas e questionamentos dos alunos da forma que eles disserem. Depois farei o levantamento de informações sobre como preparar uma receita de suco, para ilustrar de modo prático, o termo “adicionar”.

- **Problematização**

As crianças terão a vivência de realizar uma receita de suco de maçã. Nesse momento, serão feitos desafios para que as crianças respondam em relação à quantidade de ingredientes que precisarão utilizar na receita, como prepará-la e o número de receitas que devem ser feitas para que todos possam tomar o suco. Solicitou-se o registro de todas as etapas na tabela abaixo:

Tabela 8: Registrando quantidades

SUCO DE MAÇÃ	
ÁGUA 	
MAÇÃ 	
LIMÃO 	
HORTELÃ 	
AÇÚCAR 	
RESULTADO (QUANTIDADE DE COPOS DE SUCO)	

Fonte: Elaborado pelas professoras.

Faremos uma discussão sobre os resultados do experimento e sobre a tabela que preencheram, visando a sistematização do conceito trabalhado “adição”.

A questão principal é: O que quer dizer adição?

Dimensão filosófica: O que eu preciso fazer para aumentar a receita?

Dimensão histórica: Por que é importante para as pessoas a contagem?

Dimensão social: Quando usamos e como usamos a operação de adição?

Assim, serão descritas as atividades desenvolvidas a partir da realização do experimento com a produção da receita do suco.

- **Instrumentalização**

Atividade 1

Registro coletivo em uma tabela sobre as etapas e quantidades de ingredientes de uma receita de suco de maçã e quantos copos a receita proporcionará. Nessa etapa, serão observadas as estratégias que a criança utilizará para fazer o registro (números, desenhos).

Atividade 2

Nesta etapa os alunos preencherão uma segunda tabela, depois de responderem alguns questionamentos:

- Uma receita foi suficiente para que todos os alunos tomassem o suco?
- Quantas receitas foram necessárias?
- Usei a mesma quantidade de ingredientes em cada receita?
- Quantos copos de suco obtivemos no final?

Atividade 3

Nesta atividade, a professora fará a demonstração da resolução do problema do aumento das receitas do suco, utilizando as estratégias “algoritmo” e “desenho”, para que discutam e observem o desenvolvimento. Em seguida, serão dadas aos alunos situações-problema para que resolvam utilizando a estratégia que lhes proporcione segurança.

Problema 1: João tem uma coleção de 7 figurinhas e ganhou 8 de seu irmão. Quantas figurinhas João têm agora?

Problema 2: Um zoológico tem 4 pinguins. Hoje chegaram mais 3 pinguins. Quantos pinguins têm agora no zoológico?

Atividade 4

Jogo vai e vem

Obs.: Jogo já descrito na Tabela 3 desta pesquisa.

Variação do jogo:

O jogo consiste em adicionar os números que aparecem na face superior de três dados comuns e avançar até a linha de chegada. Porém o aluno não pode avançar mais de uma casa. Por exemplo, se o aluno, ao adicionar os números que aparecem na face superior dos dados, obtiver (soma) o número sete, ele poderá avançar para a “casinha” que representa o número sete desde que esse número esteja próximo a ele independente do lado que seguir. Se não estiver a uma “casinha” de distância, ele terá que passar a vez para o outro jogador.

- **Catarse**

Construção coletiva de uma frase que explique o conceito da operação adição e de um problema em duplas para que troquem entre si e utilizem as suas próprias estratégias de resolução. A correção será feita na lousa pelas duplas, com intervenções da turma e da professora.

- **Prática Social Final**

Roda da conversa em que cada um possa falar o que entendeu sobre o tema. Em seguida realizarão uma autoavaliação, desenhando uma “carinha” para sua participação nas atividades, como essas mostradas abaixo:

Figura 8: Autoavaliação



Fonte: <https://br.depositphotos.com/157662046/stock-photo-green-yellow-and-red-faces.html>

Professora Célia

Turma: 2º ano

Tema: Campo aditivo

- **Prática social inicial**

Darei início a essa atividade com uma roda de conversa, apresentando o assunto que iremos discutir que será sobre a operação de adição, explicarei sobre sua importância para o cotidiano das pessoas e porque aprender a operação de adição é tão necessário. Os alunos poderão fazer perguntas e debater o tema expressando suas opiniões que serão anotadas na lousa para debates futuros.

- **Problematização**

Neste momento farei alguns questionamentos para que eles compartilhem seus conhecimentos. Por exemplo:

Dimensão social: Em que momentos utilizamos a operação de adição na nossa vida?

Dimensão conceitual: Qual o significado da palavra adição? Como é estruturado o algoritmo da adição? Quantas parcelas a adição pode ter? Falamos adição ou continha de mais?

- **Instrumentalização**

Nesta etapa, serão desenvolvidas as atividades que propiciem a apropriação dos conhecimentos matemáticos acerca da operação de adição, as estratégias de resolução de problemas e cálculo mental.

Atividade 1

Será proposta uma partida do “Jogo de dados”.



Materiais: Dados, uma trilha com números de 1 ao 60 e uma tabela para o registro dos pontos.

O objetivo desta atividade é fazer que os alunos realizem a adição dos números que aparecem na face superior dos dados que foram lançados, o registro dos procedimentos e que façam uso do cálculo mental. Organizarei os alunos em duplas para explicar as regras do jogo:

- Cada dupla deverá combinar quem fará o papel de “calculador”; e quem fará o papel de “movedor”; e informar para a dupla rival.
- Em seguida as duas duplas devem lançar os dois dados e ver qual número somado cada uma conseguiu.
- Começa o jogo a dupla que obter o maior número no lançamento dos dados.
- Em sua vez, cada dupla lança os dois dados, e aquele que na dupla ficou com o papel de “calculador” adiciona os dois números obtidos e fala a soma e diz para seu colega quantas casas ele deve “andar”, o “movedor” então move o peão por aquele número de casas.
- Vence o jogo a dupla que chegar primeiro na casa 60.
- Ao final, invertem-se os papéis para que todos sejam “calculadores”.

Atividade 2

Os alunos preencherão uma tabela que contém seis rodadas fazendo a adição dos pontos obtidos com o lançamento de dois dados em cada rodada. Abaixo, um exemplo da tabela:

Tabela 9: Somando os pontos

Rodadas	Números obtidos	Total
1	4 + 6 + 8 + 12 + 3 + 10 + 5 + 7 + 3 + 2	60

2		
3		
4		
5		
6		

Fonte: Elaborado pela professora.

Atividade 3

Faremos a sistematização dos conhecimentos acerca da adição com dois algarismos, trabalhando conceitos, estratégias de resolução, incluindo o algoritmo da adição. Depois, os alunos terão de resolver as operações de adição de duas parcelas colocadas na lousa, separando-as em unidade e dezena.

Atividade 4

Serão propostas situações-problema com diferentes ideias da operação de adição, como: acrescentar, somar, adicionar e juntar para que os alunos resolvam utilizando a estratégia que preferir.

- **Catarse**

Colocarei um papel pardo na parede e farei as anotações para a construção de um texto coletivo do que eles aprenderam sobre a operação de adição.

- **Prática social final**

Faremos uma roda de conversa para socializar o que cada um aprendeu sobre a operação de adição, expondo dificuldades e sugestões. Cada aluno também poderá falar ou escrever sobre sua participação nas atividades, de forma a se autoavaliar.

Professora Eva

Tema: Campo aditivo

Turma: 3º ano

- **Prática social inicial**

Nesta etapa, faremos uma roda da conversa sobre o que pensam e o que já sabem sobre a operação de adição. Explicarei para a turma sobre a importância da adição, porque aprender essa operação e seu uso no dia a dia. Todas as informações serão anotadas em uma cartolina e afixadas na parede da sala para serem retomadas constantemente.

- **Problematização**

Neste momento, alguns questionamentos serão feitos para que eles compartilhem seus conhecimentos:

Dimensão Social: Em que momentos utilizamos a operação de adição?

Dimensão conceitual: O que é adição? Como é estruturado o algoritmo da adição? Quantas parcelas a operação de adição pode ter? É correto dizer adição ou continha de mais?

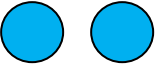
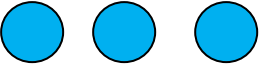
Dimensão histórica: Em que momento o ser humano começou a realizar a operação de adição?

- **Instrumentalização**

Atividade 1

Será proposta uma partida do jogo “A travessia do rio”.

Figura 9: Jogo “A travessia do rio”

	1	
	2	
	3	
	4	

	5	
	6	
	7	
	8	
	9	
	10	
	11	
	12	

Fonte: Elaborado pela professora.

Obs.: A descrição deste jogo está na Tabela 5.

O objetivo consiste em atravessar com todas as fichas apostadas no tabuleiro, de um lado para o outro. Explicarei as regras e, a cada rodada, todos os jogadores devem apostar suas 12 fichas em números de 1 a 12. Cada jogador receberá 12 fichas coloridas para que aposte em qualquer número presente no tabuleiro, como demonstrado acima. O primeiro jogador lança os dados e adiciona os números obtidos com o lançamento, o resultado (soma) indicará se poderá atravessar as fichas para o outro lado do tabuleiro. Por exemplo, se ao lançar os dados obtiver a soma 2, o jogador atravessará duas fichas azuis para o outro lado do tabuleiro. Porém, nunca vencerá o jogo, quando apostar no número 1 do tabuleiro, pois a menor soma dos números da face superior de dois dados é 2. O aluno terá que perceber isso para não cometer esse erro na próxima jogada. Quem passar primeiro, todas as fichas para o outro lado do

tabuleiro, será o vencedor da partida. Após várias jogadas, faremos uma roda da conversa para sistematização do jogo e ouvir as principais dificuldades encontradas pela turma.

Atividade 2

Será proposta uma situação-problema para que os alunos resolvam:

Quando se adiciona o número 519 ao número 940 que resultado (soma) se obtém?

Essa resolução será individual, com correção e intervenção pontual. Em seguida, os alunos irão até a lousa para demonstrar suas estratégias e discutirmos diferenças e semelhanças. Para finalizar, a professora fará a sistematização dos conceitos trabalhados e uma nova explicação sobre a estratégia “algoritmo” da adição.

Atividade 3

Nesta atividade os alunos trabalharão com exercícios de fixação “arme e efetue”, para verificar ordens, classes e posicionamento nos números para organização das parcelas e facilitar o cálculo, sendo importante que construam essa estratégia, pois ela facilita a resolução de problemas. É preciso que o treino estimule a automatização do cálculo escrito e, conseqüentemente, mental.

- **Catarse**

Nesta etapa de avaliação, os alunos deverão escrever uma frase sobre o que aprenderam do conteúdo, demonstrando de modo escrito todo o processo de ensino-aprendizagem. Poderão, inclusive, apresentar suas conclusões para a turma, como se fossem os professores, fazendo a sistematização do que foi estudado até aqui.

- **Prática Social final**

Nesta etapa, os alunos devem demonstrar a aplicação prática desse conteúdo na vida cotidiana, por isso realizarei uma roda da conversa

para que compartilhem os conhecimentos aprendidos e retomem as anotações da cartolina e discutam os principais equívocos, as dúvidas dissipadas e a importância de todo o processo para uma aprendizagem realmente significativa.

4 SOBRE O DESENVOLVIMENTO E OS RESULTADOS DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS: COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

De modo diferente da pesquisa quantitativa, os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermediária. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.

Uwe Flick¹⁵

As atividades desenvolvidas nos encontros já descritas no tópico anterior foram divididas, dentro dos passos da Pedagogia Histórico-Crítica, que acompanharam:

- Prática Social Inicial: iniciada com uma entrevista e com o levantamento dos conhecimentos prévios e de concepções de ensino, anseios e dificuldades das professoras participantes da pesquisa;
- Problematização: que permitiu que fossem elencadas questões norteadoras para o desenvolvimento do grupo;
- Instrumentalização: que contou com o aporte teórico e prático alicerçado na leitura, discussão e sistematização de conceitos;
- Catarse: obtida nos processos de avaliação e discussão de cada etapa concluída nos estudos, planejamento e aplicação das aulas;
- Prática Social Final: obtida com a entrevista final e debate coletivo.

O esforço em cada encontro foi em manter o foco dos debates e auxiliar no processo de apropriação dos aspectos teóricos, filosóficos e práticos que estavam sendo evidenciados, sem que se perdessem somente em comentários sobre vivências cotidianas, desvinculados do estudo propriamente dito.

O momento da Instrumentalização foi fundamental para a apresentação de referenciais teóricos que abarcassem a demanda do grupo em relação ao trabalho em sala de aula, em especial ao ensino da Matemática, tanto no aspecto teórico quanto prático, que disponibilizasse ao professor maior segurança e ao aluno uma aprendizagem mais significativa.

¹⁵ FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

As intenções emancipadoras neste caso podem ser compreendidas como um paradigma que combina teoria e prática no interesse de libertar os indivíduos e grupos sociais das condições subjetivas e objetivas que os ligam às forças de exploração e opressão. Isto sugere uma teoria crítica que promova autorreflexão dirigida ao dismantelamento de formas de falsa consciência e relações sociais ideologicamente congeladas, todas as quais geralmente aparecem na forma de leis universais. Assim, a emancipação tornaria o pensamento crítico e ação política complementares. Isto sugere um processo de aprendizagem no qual o pensamento e a ação seriam mediados por dimensões cognitivas, afetivas e morais específicas. (GIROUX, 1997, p. 52).

A ênfase nas dimensões mediadoras para a emancipação do pensamento está em consonância com os ideais do grupo de estudos em benefício do desenvolvimento intelectual das professoras e a ampliação das ferramentas práticas para o trabalho com os alunos.

A ementa do grupo de estudos já foi descrita no momento da Instrumentalização do capítulo anterior. Porém, organizamos abaixo uma tabela explicativa, retomando e resumindo aquilo que já foi apresentado mais detalhadamente.

Tabela 10: Instrumentalização

Ementa construída	Atividades Realizadas
Panorama da História da Educação	• Leitura compartilhada e discussão sobre o livro “História das ideias pedagógicas” de Moacir Gadotti; • Discussão sobre as principais tendências pedagógicas e sua relação com a construção da identidade docente autônoma.
Reflexões Filosóficas	• Leitura compartilhada do livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” de Edgar Morin. • Discussão sobre os elementos que problematizam a realidade educacional, o ato educativo e a transformação.
Educação Matemática	• Levantamento de concepções sobre o tema, anseios e dificuldades; • Leitura do texto “Teoria e Prática em Educação Matemática” – capítulo três do livro “Da realidade à ação: reflexões sobre educação e Matemática” de Ubiratan D’Ambrósio.
A Pedagogia Histórico-Crítica	• Leitura compartilhada do livro “Escola e

	Democracia” de Dermeval Saviani. • Discussão sobre a abordagem filosófica e os cinco passos da pedagogia.
A Psicologia Histórico-Cultural	• Leitura compartilhada dos artigos “Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação” de Teresa Cristina Rego; e “Vygotsky e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico” de Newton Duarte. • Discussão sobre os principais pontos de convergência entre esta teoria e a PHC e o papel do professor.
Formação de professores	• Leitura compartilhada do texto “O legado do século XX para a formação de professores” de Lígia Márcia Martins. • Discussão sobre a questão da autonomia e da identidade docente.
Momento dos jogos matemáticos Tema: “Sistema de numeração decimal”	• Jogos: “Vai e volta”; “A travessia do rio”; “Fichas sobrepostas”. • Debate: o jogo como mobilizados de aprendizagem.
Preparação das aulas	• Leitura compartilhada do livro “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” de João Luiz Gasparin. • Discussão sobre a adaptação da proposta do autor para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após todo o estudo teórico e metodológico, iniciamos o processo de elaboração das aulas, orientadas pelas diretrizes teóricas e metodológicas da PHC, que deveriam guiar também as discussões com as turmas e com os pares acerca dos problemas e das demandas detectadas em sala de aula e mobilizadas nos encontros do grupo de estudos.

Foram traçados os objetivos que cada uma das professoras gostaria de alcançar com a turma, que culminassem num tema único para todas, porém com propostas de atividades com níveis de complexidade distintos, de acordo com cada ano específico. Além disso, foram debatidas ideias e propostas de atividades, problemas enfrentados, possíveis intervenções com os alunos, confecção de materiais didáticos e jogos e, ainda, diferentes formas de interação. Isso porque, precisávamos encontrar subsídios teóricos que

permitissem a superação das dificuldades, tanto dos professores quanto dos alunos.

O planejamento das atividades visou, desde o princípio, incentivar as discussões, o trabalho de busca e análise, evitando a cópia e a sequência de atividades prontas, mesmo os jogos que, apesar das regras, permitiam variações e adaptações para a instrumentalização dos alunos.

Com relação às contribuições das professoras nos detivemo-nos às entrevistas semiestruturadas, inicial e final, e a alguns momentos do grupo, relacionados aos debates. Desse modo, as entrevistas foram transcritas integralmente e os encontros do grupo foram utilizados em apenas alguns momentos da discussão dos dados.

Nossa intenção foi destacar as reflexões das professoras acerca da própria formação, da aceitação de novas propostas, da possibilidade de mudança teórica e prática do ato educativo. Foi uma junção entre a etapa do grupo com destaque para a discussão coletiva e a etapa individual das entrevistas semiestruturadas.

Assim, os instrumentos de coleta dos dados foram:

- Vídeograções das leituras e discussões semanais, registrando as principais contribuições das professoras referentes à questão da autonomia e identidade docente, bem como os estudos sobre a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural.
- Gravações de áudio das entrevistas, inicial e final, feitas individualmente e transcrição das contribuições.
- Registro das aulas planejadas dentro da PHC.

Desse modo, elegemos, como principal fonte de dados, as contribuições das professoras, antes, durante e depois da intervenção do grupo de estudos. Assim, para a análise dos excertos, utilizamos os principais elementos da análise do discurso (AD), já descritos no capítulo sobre a metodologia da pesquisa. Foi preciso extrair dos discursos enunciados os apontamentos em sua relação direta com as influências ideológicas do sistema. Desta forma, analisamos os excertos essenciais do grupo de estudos, da entrevista inicial e dos excertos pós-grupo de estudos, comparando a ampliação ou não da visão acerca das categorias.

Por meio dos discursos construídos nas situações diversas e intervenções, constituímos três categorias de análise: problematização do contexto educacional: interferências na construção da identidade docente autônoma; o trabalho com a Matemática: autonomia e identidade docente; PHC e Psicologia Histórico-Cultural. A elaboração dessas três categorias se deu a partir do levantamento de teses e dissertações que tratavam dos temas abordados, referencial teórico de base (ou seja, as duas fontes teóricas que utilizamos para sustentar tanto a pesquisa quanto o trabalho com o grupo de estudos: a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural), neste sentido se tratam de categorias a priori. E essas foram então consideradas no processo de desenvolvimento do grupo de estudos, onde tratamos do contexto educacional, da construção da identidade docente frente às imposições do sistema, o entendimento da autonomia diante desse cenário, o trabalho com a Matemática.

No que segue serão apresentadas as três categorias definidas para análise à luz dos elementos principais da AD, já apresentados no decorrer do tópico, em especial a ideologia, trazendo para a discussão os pontos essenciais da fundamentação teórica da presente pesquisa. Desta forma, serão apresentadas as principais contribuições dos encontros e das entrevistas, articulando os elementos da AD e a teoria que alicerça a pesquisa e as reflexões.

4.1 Problemática do contexto educacional: interferências na construção da identidade docente autônoma

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder.

Henry A. Giroux¹⁶

Nesta categoria buscou-se evidenciar situações educacionais que interferem diretamente na constituição da identidade docente à luz dos discursos das professoras. Nesse sentido, é preciso pensar novamente sobre o contexto da educação brasileira recheado de contrastes e conflitos que interferem significativamente no entendimento dos professores sobre identidade e que advém de um processo histórico de grandes embates e mudanças na função da escola.

Os excertos¹⁷ 1 e 2 são bastante ilustrativos, apontando elementos interessantes sobre o tema, do ponto de vista de duas professoras durante as discussões do grupo de estudos que se destacaram:

Excerto 1: Grupo de estudos

P: A realidade da educação brasileira hoje interfere na construção da identidade docente autônoma de vocês?

Ana: Eu acredito que sim / é muito difícil encarar a realidade da educação hoje / nossas condições de trabalho tão difíceis / as dificuldades de trazer as famílias para a escola / ainda mais a nossa escola que é localizada na periferia da cidade / e apresenta tantos problemas sociais e econômicos / Eu sei que isso é culpa de uma história de brutalidade / principalmente para os alunos da escola pública.

Excerto 2: Grupo de estudos

Bruna: Eu concordo com a Ana / observamos que a educação de hoje é reflexo de um passado triste, difícil / principalmente para quem lutou por mudanças / mas ainda temos muitas coisas para melhorar / pois não vejo uma construção positiva da minha identidade / não que eu não tenha autonomia / eu tenho / ah! Não sei! Fiquei confusa.

¹⁶ GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

¹⁷ Para esclarecer: As convenções utilizadas nos excertos se caracterizam por P (Pesquisadora), seguido dos nomes fictícios das professoras participantes do grupo de estudos: Ana, Bruna, Célia, Dora e Eva. As pausas são marcadas por (/) barras e as letras maiúsculas sugerem aumento da entonação da voz, assim como as exclamações (!).

Pode-se observar a preocupação dessas professoras com a educação atual “é muito difícil encarar a realidade da educação hoje”, “a educação hoje é reflexo de um passado triste, difícil”. Tem-se a impressão de que há certa consciência do processo histórico da educação no Brasil como advindo de uma história dicotômica na qual encara-se uma educação diferente para ricos e pobres, principalmente quando argumenta sobre a localização da escola “periferia” e seus problemas “sociais e econômicos”. Entretanto, os excertos não apresentam contribuições estáticas, sem motivação. Ao contrário mostram um entendimento que ultrapassa o conformismo “temos muita coisa para melhorar”.

Para Bobbio (1986), existem três níveis que determinam a sociedade e seus diversos contextos e sujeitos: econômico, político e ideológico.

Não há dúvida de que em todos os três ela é uma sociedade articulada em grupos diversos e contrapostos, através dos quais correm tensões profundas, explodem conflitos lacerantes e se desenrola um contínuo processo de decomposição e recomposição. (p. 59).

Esse contínuo processo pelo qual a sociedade passa em determinado tempo e determinada situação interferem significativamente no entendimento acerca da formação dos professores. Pelas contribuições mostra-se vívida a realidade contrastante da educação e, nesse cenário, há uma preocupação crescente dos professores com a formação, com as políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade social da educação pública e, em especial, dos meios de trabalho que proporcionem a ampliação da autonomia docente que possibilite a construção de sua identidade de modo consciente e crítico.

O reconhecimento da limitação da autonomia já mostra avanços no sentido da criticidade, como primeiro passo para a mudança. Quando a professora Bruna diz “não que eu não tenha autonomia”, já revela esse reconhecimento de uma autonomia limitada, revela a necessidade de busca dessa autonomia tão necessária para a construção da identidade docente.

Essa frase rompe com a cadeia enunciativa do discurso, revelando essa subjetividade, ora de reconhecimento das limitações ora de dúvida, apresentando aspectos ligados à identidade profissional. A denegação “não

que eu não tenha autonomia” pode revelar o reconhecimento da professora de que há limitação na autonomia docente, do ponto de vista das influências da realidade imediata na construção de sua identidade.

Pela entrevista inicial é possível perceber que as professoras têm uma concepção limitada sobre autonomia. O que pode indicar esse “achar” que tem autonomia esteja relacionado ainda, mesmo com os avanços do grupo de estudos, a um entendimento fragmentado do conceito, ligado ao fazer e não à reflexão propriamente dita. Vejamos outros excertos.

Excerto 3: Entrevista Inicial

P: Para você, o que significa ter autonomia?

Célia: Eu tenho autonomia para dar aula em sala / o conteúdo / o jeito de ensinar.

Excerto 4: Entrevista Inicial

P: Você se define como um professor autônomo? Por quê?

Célia: Não / porque estou presa na apostila.

A professora Célia, afirma categoricamente ter autonomia para lecionar, ligando-a ao conteúdo e à metodologia, porém quando questionada sobre ser autônoma, ela nega, contradizendo o primeiro enunciado e explicando “porque estou presa na apostila”. O segundo enunciado revela o reconhecimento da limitação do trabalho educativo pela imposição burocrática da utilização do sistema apostilado adotado pela rede de ensino municipal que acaba tornando-se o principal apoio do professor ou mesmo o único recurso utilizado por ele.

Para Indursky (1990, p, 118), o sujeito pode mascarar, censurar o que acha ser “proibido” dizer. Ou seja, a professora reconhece não ter autonomia apenas por estar “presa” à apostila, mascarando as imposições quanto ao conteúdo e ao jeito de ensinar, pois há determinações a serem seguidas em todos os âmbitos da ação educativa.

[...] através da denegação, o sujeito diz sem, de fato, dizer, apresentando-se dividido entre seu desejo de dizer e sua necessidade de recalcar. E a denegação possibilita a verbalização dessa divisão, pois o sujeito, ao formular o recalcado negativamente, pode expressá-lo sem, contudo, admiti-lo.

Vem à tona, assim, a necessidade de reconhecimento dessa limitação/inexistência da autonomia, encerrada nos entraves da sociedade capitalista que, por meio de um discurso de liberdade, acaba cerceando a autonomia docente, encurralando o professor na reprodução de materiais prontos e nas amarras de uma ideologia dominante. Há uma historicidade por trás dos enunciados que caracterizam a reprodução de contribuições como:

1. Temos muitas coisas para melhorar / pois não vejo uma construção positiva da **minha** identidade (excerto 2).

Esse enunciado representa o que Pêcheux (2008) chama de “equívoco da língua”, ou seja, a capacidade de dar outro sentido ao discurso, já instaurado na memória histórica do sujeito. Assim, a professora identifica que há muita coisa para melhorar, mas atribui essa melhora para si, desconsiderando a responsabilidade do governo em garantir a educação pública de qualidade social. Revela as possibilidades do discurso de realmente dizerem, por exemplo, “a culpa é dos professores”; “vamos juntos melhorar a educação”; “o governo precisa melhorar a educação”; “a mudança está em nossas mãos”.

A discussão sobre o processo de construção da identidade docente para que seja realmente autônoma se estende por inúmeras etapas e contextos, partindo da problematização da realidade e seus conflitos econômicos, políticos e ideológicos, passando pela problematização da própria realidade educacional que absorve todo esse conflito de interesses, sendo subordinada a caminhos e decisões que opacam sua autonomia perante o sistema educacional. Nos excertos abaixo podemos exemplificar essa subordinação.

Excerto 5: Entrevista Inicial

P: Você utiliza um sistema apostilado para o trabalho com as disciplinas curriculares. O que você pensa sobre isso?

Dora: Penso ser um norte / um caminho / Eu não tinha muita noção do que fazer em sala de aula / então pensava “segue a apostila”.

Excerto 6: Entrevista Inicial

P: Há interferência desse material naquilo que você entende por autonomia?

Dora: Sim / porque já estão definidas / todas as possibilidades para a aula.

A professora Dora, ao ser questionada sobre essa realidade educacional em que se utilizam os parâmetros de um sistema apostilado para o trabalho em sala de aula e para o planejamento do trabalho docente, define em seus enunciados a limitação de sua autonomia, porém reconhece a necessidade das apostilas para mostrar as direções das aulas, os fins e valores a serem ensinados. Isso porque, sem orientação qualquer, a professora reconhece que é melhor ter um programa apostilado para seguir. Isso porque, há uma ligação do discurso à memória, quanto a sua formação que não a preparou para a realidade de sala de aula “Eu não tinha muita noção”, “então pensava ‘segue a apostila”.

Está implícito nessas frases que agora a professora “tem noção” e que “não segue mais apostila” ou que “segue a apostila”, porém tendo maior consciência de sua autonomia condicionada à execução do currículo proposto pela rede. A criticidade demanda reflexões cada vez mais aprofundadas acerca do contexto educacional e das condições de trabalho do professor.

O objetivo aqui não é atribuir culpa aos docentes pelas amarras impostas pelo sistema neoliberal e sua influência ideológica. Na verdade, busca-se analisar até que ponto os discursos são afetados por essa influência, bem como as possibilidades de avanços no sentido do reconhecimento das formas de controle e da tentativa de desvencilhar-se dessas imposições pela capacidade do sujeito de se apropriar dos conhecimentos e torná-los armas de luta.

Para Gregolin (2006, p. 102)

[...] analisar a autoria na relação que o texto estabelece com o sujeito que o produziu significa conceber o sujeito da escrita como uma construção do próprio discurso. Não se trata, portanto, do sujeito empírico, nem do sujeito enquanto indivíduo. Esse ‘sujeito do discurso’ está inscrito na materialidade do texto, na maneira como ele aponta para seu autor.

É preciso avançar, então, nas análises no sentido da problematização da atuação docente frente à ideologia dominante que acaba moldando o discurso e, conseqüentemente o sujeito. Há um importante elemento aliado às teorias críticas que é a ideologia de transformação, de engajamento, de

reconhecimento dos condicionantes que determinam a sociedade capitalista e a possibilidade de libertação, de luta pelo empoderamento por meio da coletividade e de uma prática educativa autônoma.

Ainda segundo Gregolin (2006) o discurso não é simplesmente a tradução das lutas ou sistemas de dominação, mas sim um poder pelo qual devemos lutar para se apoderar. E isso só será possível quando forem dominadas as ferramentas de luta disponibilizadas por uma educação que valorize a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, pois, como afirma Saviani (2003), a condição de libertação das camadas populares está no domínio daquilo que os dominantes dominam.

Excerto 7: Grupo de Estudos

P: Vocês consideram o domínio de conteúdos clássicos importante para a elevação cultural das nossas crianças e dos próprios professores?

Eva: Hoje eu acho fundamental / Eu não entendia a importância dos conteúdos para a vida das pessoas / achava que isso estava ligado ao ensino tradicional e conteudista / Agora sei que a apostila é pouco para essas crianças.

Excerto 8: Grupo de Estudos

Dora: Eles precisam de tudo que a escola possa oferecer / mas infelizmente sei que não somos bem formados pra oferecer o melhor / por isso, acho que precisamos correr atrás de cursos de formação continuada que nos dê esse respaldo.

Por esses excertos é possível perceber a vontade que essas professoras têm de oferecer o melhor para seus alunos. Percebe-se a modificação do discurso diante dos avanços proporcionados pelo grupo de estudos “Hoje eu acho fundamental”, diz a primeira frase da fala da professora Eva. Revela um discurso que traz na memória a incompletude de uma formação inicial, evidenciada por meio de uma formação continuada em que a preocupação foi o avanço no sentido da aquisição sistemática de aspectos teóricos e práticos, dentro das teorias críticas de educação.

Problematizar a realidade significa buscar uma educação fundamentada na ética, no respeito aos alunos e na luta por uma autonomia docente alicerçada na construção de uma identidade crítica, estruturada no compromisso político com a educação do povo para a transformação social. Os educadores precisam, como afirma Freire (2016) ser desafiados a repensar suas práticas e enfrentar essas imposições ideológicas que os excluem e que

transformam a educação escolar um campo fértil para disseminação e manutenção dos preceitos da sociedade capitalista.

Em uma educação integral, que almejamos nesta pesquisa, nos moldes do método histórico e dialético, busca-se a humanização, o conhecimento das ciências, os valores éticos, as relações sociais travadas na realidade objetiva, a máxima apropriação dos conteúdos clássicos e o engajamento na luta pela transformação dessa mesma realidade.

Segundo Pires (1997, p. 87), compreender esse método de análise da realidade educacional, significa pensar o sujeito na história.

[...] compreender o Método é instrumentalizar-se para o conhecimento da realidade, no caso, a realidade educacional. O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

Desse modo, é preciso desenvolver, durante nossa formação a percepção e a análise do princípio da contradição existente, uma vez que, para pensar a realidade aceita-se a existência dessa contradição, caminha-se por ela e apreende-se o que dela é essencial, buscando refletir sobre a realidade dada e, por meio de abstrações, reflexões e da teoria, chegar a uma compreensão mais elaborada.

O excerto abaixo traz aspectos referentes à compreensão das professoras sobre a realidade educacional que vivenciam. Isso após as intervenções do grupo de estudos:

Excerto 9: Entrevista Final

P: Houve, durante o grupo, a problematização do contexto escolar em referência a sua atuação pedagógica? Quais aspectos foram evidenciados que você considera essenciais para a reflexão sobre a prática pedagógica?

Ana: Sim / vimos durante o grupo de estudos / que o professor como um ser político é impregnado de ideologias, de crenças / e que durante o processo de ensino ele passa isso aos seus alunos / Por isso o professor por meio dos conteúdos / precisa suscitar questões e trabalhar com atividades que possam levar os alunos a pensar por si mesmos / a criar sua própria opinião política, filosófica, social e pessoal / levando os alunos a saírem da caverna.

Acompanhar a evolução nos discursos das professoras participantes exprime na realidade a aplicação do que é proposto por Marx (2008) e outros teóricos marxistas como a evolução do pensamento, por meio das abstrações, chegando a uma compreensão mais elaborada da realidade, como no enunciado, quando a professora diz “o professor como um ser político é impregnado de ideologias, de crenças”. Há o reconhecimento da influência ideológica na prática docente, mas ao mesmo tempo a possibilidade da reflexão crítica para “criar sua própria opinião política, filosófica, social e pessoal”.

A professora ainda faz referência ao mito da caverna de Platão, apresentado no grupo de estudos durante o estudo do livro “História das ideias pedagógicas”, de Moacir Gadotti (2006), que mostra a obscuridade que muitos vivem diante da realidade, apenas vendo sombras, apáticos, imóveis, sem esperança e vontade de mudar. Alegoria extremamente pertinente até os dias atuais.

Outro ponto de grande relevância é quando diz “por meio dos conteúdos”, evocando a memória do estudo dos preceitos da Pedagogia Histórico-Crítica, reforçando o papel do professor em “suscitar questões e trabalhar com atividades que possam levar os alunos a pensar por si mesmos” para os avanços no sentido da superação da ideologia dominante por meio da educação crítica fundamentada na apropriação dos conteúdos clássicos.

Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes conteúdos significativos, aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. (SAVIANI, 2005, p. 55).

Trata-se, portanto, de um direcionamento para a atuação do professor e para a reflexão sobre sua práxis educativa, estimulando a relação latente entre teoria e prática, propiciando o desenvolvimento tanto dos alunos quanto do próprio professor na busca de soluções para as questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, políticas, éticas e estéticas que os cercam. O excerto abaixo ilustra essa ideia do estudo como movimento essencial da construção de identidades, em especial da identidade docente.

Excerto 10: Entrevista Final

P: Quais os elementos foram necessários para que você refletisse sobre sua identidade docente?

Dora: No meu caso foi a mistura de dois fatores / Estudar sobre a história da pedagogia / e a minha realidade e de meus colegas no dia a dia da escola / Observar esses dois fatores me fez compreender o quanto temos o conhecimento raso / sobre nossa identidade docente / somos seres políticos que tem intencionalidade sempre / mesmo sem perceber nossa linha filosófica.

Os enunciados revelam a tomada de consciência filosófica da professora em questão, demonstrando que o estudo é a base para a evolução do pensamento e da problematização da realidade objetiva em busca da transformação. Quando ela diz palavras como: “Estudar”, “minha realidade”, “Observar”, “compreender”, “conhecimento raso”, “identidade docente”, “intencionalidade” e “linha filosófica”, fica evidente o caminho traçado, desde a entrevista inicial, passando pelas intervenções do grupo de estudos, até chegar a entrevista final.

Criam-se mecanismos de elevação cultural pela apropriação dos elementos constitutivos do estudo, do esforço coletivo e da busca de uma autonomia consciente e crítica, levando em consideração os múltiplos aspectos da realidade, seu campo de atuação, a acentuação do seu compromisso com a educação pública de qualidade.

Há um forte indicativo nesse excerto das intenções dessa professora, com essa mudança de discurso, para com a práxis educativa e os processos de ensino aprendizagem, reconhecendo a intencionalidade da atuação do professor e a importância de que seja de forma consciente, que proporcione condições para uma leitura crítica da realidade, por ser autônoma do ponto do domínio teórico e prático, tanto para professores quanto para os alunos que vivenciam esse contexto transformador na sala de aula, de modo que a máxima “ação-reflexão-ação” seja verdadeira.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve

dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 1996, p. 43-44)

A reflexão crítica sobre a práxis educativa torna a problematização e a análise do contexto educacional elementos-chave para a construção da identidade docente autônoma, entendimento e transformação da sociedade, para que o aluno aprenda nesse caminho propiciado pela educação crítica a relacionar sempre os saberes escolares e a vida tão profundamente marcada pela divisão de classes sociais e pelas formas de manutenção da ideologia burguesa.

A discussão acerca da educação nessa sociedade de classes tem se intensificado com as discussões e pesquisas atuais que tratam da necessidade do engajamento dos educadores na luta por uma educação pública de qualidade que ofereça aos alunos as ferramentas necessárias para a participação efetiva na sociedade (GRAMSCI, 1968). O conhecimento transporta o sujeito para uma posição transformadora diante da realidade, mas isso implica que a escola seja o local onde se multiplique as oportunidades de acesso ao saber elaborado para que se possa sair do “conhecimento raso”, como destaca a professora Dora.

A educação crítica reclama pela reflexão, mas para isso é preciso conhecer as demandas sociais, econômicas, políticas e filosóficas que determinam a vida dos homens. Sendo, os processos de ensino e aprendizagem os responsáveis pela socialização do conhecimento elaborado, mas esse processo ultrapassa o domínio didático, metodológico, pois envolve, como afirma Saviani (2003), além da competência técnica, o compromisso político e o domínio do conhecimento científico.

O professor, ao posiciona-se como revolucionário, chama para si o dever de compreender as relações de produção inerentes da sociedade de classes e trabalhar pela igualdade de condições. Torna sua práxis educativa um processo mobilizador de transformação do homem e da realidade, a possibilidade de superação da visão sincrética, desorganizada do objeto de conhecimento, para alcançar uma visão sintética, elaborada, organizada, que torna os conhecimentos suas armas de luta dentro dessa sociedade opressora.

O estudo garante ao docente a segurança para o trabalho em sala de aula, para uma atuação consciente. Nos excertos abaixo é possível vivificar a ânsia da professora por um aporte teórico e conceitual que lhe auxilie no trabalho, em especial com a Matemática, apontada como disciplina de grande dificuldade nos debates do grupo de estudos.

Excerto 11: Entrevista Inicial

P: Você tem segurança para trabalhar Matemática com seus alunos? Por quê?

Eva: Estou buscando essa segurança / estudando / tirando dúvidas com outros professores mais experientes.

Excerto 12: Entrevista Inicial

P: O sistema apostilado dá segurança para o trabalho com a Matemática? Por quê?

Eva: Sim / porque dá um suporte / um amparo / para mostrar os caminhos dos conteúdos / um norte.

A ação docente é carregada de subjetividade, de posições ideológicas fundantes da prática educativa, de “linhas filosóficas” que norteiam os sentidos da atuação docente mesmo que inconscientemente. As faltas de preparo e experiência contribuem significativamente para a busca de apoio no livro didático, sem a compreensão dos conceitos propriamente ditos.

Quando ela afirma “Estou buscando essa segurança”, fica claro que a busca se torna árdua pela ausência da segurança, fundamentada no mínimo amparo teórico e prático que possui advindo de sua formação. O apoio é então encontrado na apostila “para mostrar caminhos dos conteúdos”, “um norte”, de maneira que, o alicerce ideológico que sustenta o sistema apostilado e que limita significativamente sua autonomia docente, não é percebido. O professor executa as atividades, sem ter consciência de seu papel reprodutor desse sistema e, especialmente, sem ter clareza de como preparar e avaliar suas próprias aulas e suas próprias atividades.

O contrário disso, está na práxis revolucionária que se sustenta na ação consciente, na reflexão sobre os condicionantes da sociedade capitalista que visam a diminuição da ação docente e na nova atuação mais transformadora do que antes, uma ação renovada pela reflexão teórica e prática, planejada, articulada ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, que

subsidie o processo de ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar ao aluno todo esse aporte teórico que fundamente sua ação crítica na sociedade.

Nos dizeres de Saviani (2003), a práxis educativa precisa fundamentar-se em um método revolucionário que realmente parta da visão sincrética e propicie a sistematização sintética do conhecimento elaborado, com uma compreensão mais elaborada da realidade inicial e apropriando-se a cada passo das ferramentas necessárias para a transformação social pela problematização da realidade concreta do sujeito para que aplique sobre ela seus conhecimentos adquiridos no processo educativo.

Quando acompanhamos as respostas das professoras nas discussões do grupo de estudos e na entrevista final fica evidente que o processo de evolução crítica dos discursos foi aos poucos se intensificando e demonstrando o quanto é necessário para todos os professores o constante estímulo aos estudos, ao debate e a reflexão acerca da própria prática educativa e da maneira que sua atuação interfere na formação do educando. Por isso que a amplitude da dialética qualitativa e quantitativa da formação docente, no sentido da apropriação do conhecimento sistematizado, é tão fundamental.

O conhecimento não pode ser entendido isoladamente, mas sempre em sua relação com a prática política, uma ação histórica e social relacionada às transformações da existência em sociedade. Para tanto, faz-se necessário um processo de planejamento que garanta o domínio de todas as etapas, pois isso é autonomia real. A capacidade de perceber as situações sob diferentes aspectos, delimitando os problemas e atuando seguindo seus conhecimentos norteadores da ação criadora, ética e alicerçada.

Segundo Freire (1996) é preciso ter respeito à autonomia e à identidade do sujeito, dando ao educando, em formação, a coerência do saber elaborado, a oportunidade de criação de virtudes e qualidades, para não tornar seu conhecimento um “palavreado” vazio. Conhecer é assumir um poder que pode transformar a realidade, ou seja, problematiza-se para refletir e transformar.

Na tentativa de apresentar mais elementos que corroboram com as reflexões acerca da importância do estudo e da troca com o grupo, o tópico seguinte trataremos da segunda categoria que evidencia o trabalho específico com a Matemática que também interfere significativamente na construção da identidade docente.

4.2 O trabalho com a Matemática: Autonomia e Identidade docente

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas.

Eni Pucinelli Orlandi¹⁸

Todos os aspectos discutidos até aqui foram essenciais para delinear este tópico de análise. Assim, serão apresentados pontos principais da Análise do Discurso para trazer para a discussão as contribuições das professoras acerca desta categoria à luz da fundamentação teórica.

Para interpretar o que as professoras entendem por identidade docente e autonomia, evidenciando aspectos referentes ao trabalho com a Matemática, serão apresentados alguns excertos que serão discutidos no decorrer das análises, pensando ser este ponto um grande avanço em relação ao levantamento de teses e dissertações analisadas, trazendo a reflexão sobre autonomia, identidade docente, o trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Psicologia Histórico-Cultural e, em especial, a Pedagogia Histórico-Crítica, que foi a base teórica para a elaboração dos planos de aula das professoras integrantes do grupo de estudos.

Excerto 13: Entrevista Inicial

P: Sua formação inicial deu suporte para o trabalho com a Matemática em sala de aula? Por quê?

Célia: Fiz magistério e pedagogia / não tive Matemática aprofundada / apenas metodologias.

Excerto 14: Entrevista Inicial

Bruna: Sou formada em História e Pedagogia / Me deram questões teóricas em história e prática em pedagogia / Eu teria que estudar as possibilidades para ensinar de acordo com o nível em que estão meus alunos / Eu precisaria estudar a parte didática, metodológica / o conteúdo eu sei, tenho domínio / Na universidade não houve aprofundamento prático, por ter sido feita em apenas dois anos / tive apenas referências bibliográficas.

¹⁸ ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** Princípios e Procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.

As professoras, nesses excertos, mostram diferenças nas contribuições, ao passo que Célia afirma não dominar o conteúdo matemático, Bruna afirma “o conteúdo eu sei, tenho domínio”. Também se diferenciam quando a primeira diz que teve em sua formação “apenas metodologias” e a segunda afirma que precisa estudar mais a parte metodológica. Ambas, porém, concordam em seus enunciados que não houve aprofundamento em sua formação inicial, o que, infelizmente, leva a uma dependência aos materiais didáticos, seja pelo componente conceitual, seja pela metodologia que já está determinada.

Essa necessidade de aprofundamento, teórico e/ou metodológico, revela a carência da formação dos docentes que trabalham, especialmente, com os anos iniciais que possuem em sua formação, principalmente, disciplinas metodológicas, sendo que o conceito matemático propriamente dito fica a cargo da própria experiência prática dos professores, enfrentando situações desastrosas em sala de aula.

Por isso, há certa preocupação dos pesquisadores hoje com a qualidade da formação docente, pois as leis que estabelecem e conduzem a educação pressupõe a democratização da escola, porém mascaram a ideologia dominante que ainda reforça a dicotomia entre a educação da elite e a educação das classes populares, por meio da negligência às questões concernentes à formação dos professores, responsáveis pela formação dos alunos, gerando um ciclo de fracassos formativos.

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. (MARTINS, 2010, p. 16).

Desse modo, a sociedade do capital reafirma-se no discurso neoliberal que estrutura os ideários pedagógicos e hegemonicamente norteiam a formação de professores e, conseqüentemente, a prática docente. Quando se lê no enunciado “Na universidade não houve aprofundamento prático, por ter sido feita em apenas dois anos / tive apenas referências bibliográficas”, é possível identificar algumas marcas “não houve”, “tive apenas”, que indicam estreita relação com a memória, com a história da nação alicerçada no “mínimo” para a classe trabalhadora.

Apesar disso, há nesses trechos, o reconhecimento da limitação da formação docente como uma forte barreira ao desenvolvimento da autonomia, pois ora estão presas ao aspecto conceitual do ensino, ora ao aspecto metodológico, dando ênfase, mesmo que não de modo explícito, a uma dependência de materiais que reforcem sua segurança para ensinar.

Excerto 15: Entrevista Inicial

P: Você acha que sua formação inicial interfere positiva ou negativamente na sua autonomia docente? Por quê?

Ana: Acredito que positivamente / porque o que aprendemos na teoria sobre o desenvolvimento dos alunos e metodologias de alfabetização / Isso me ajuda a saber onde recorrer / a ter uma liberdade maior de escolher atividades / que ajudem na alfabetização, leitura, escrita e Matemática.

Excerto 16: Entrevista Inicial

Dora: Eu acho que positivamente / porque muito do que eu tenho de conhecimentos / eu estudei sozinha.

A reflexão sobre a formação inicial como precursora do entendimento acerca das questões educacionais mostra-se fundamental para entender os caminhos traçados pelo professor e, ainda, o que esse professor entende da relação formação/autonomia/identidade docente. Desse modo, é possível observar nesses excertos que as professoras utilizam paráfrases: “saber onde recorrer” e “escolher atividades”, que reforçam a ideia de uma formação ainda limitada que não oferece os recursos necessários para a autonomia.

Nestes casos, ainda revelam a ideia de uma autonomia relativa, condicionada à “liberdade” de escolha de atividades, reduzindo um conceito amplo, à execução de atividades e metodologias, em especial no que se refere à Matemática. A função do professor reduz-se a uma sequência de atividades previamente determinadas que podem ser facilmente encontradas nos materiais didáticos, onde pode “recorrer”.

Os excertos até aqui apresentados revelam o quanto o trabalho no grupo de estudos foi valioso pela oportunidade de cada professora pensar na sua aula, elaborar cada trecho do plano, cada atividade mobilizadora, as intervenções pontuais, os processos avaliativos e a oportunidade de discutir com as parceiras os caminhos dentro da PHC para alcançar os objetivos

traçados por elas e não pelos materiais didáticos que, nesses casos, tornaram-se realmente materiais de apoio, pois todo o processo foi elaborado pelas professoras, pensando em cada aluno especificamente.

No decorrer da apresentação dos excertos que seguem é possível observar os avanços proporcionados pelo grupo, as reflexões acerca da formação inicial e o incentivo para a continuidade do estudo e da reflexão crítica. No enunciado em destaque da professora Dora, apresenta uma possível contradição quando afirma que a formação inicial interferiu “positivamente” em sua autonomia docente, mas ao mesmo tempo afirma ter estudado sozinha para a aquisição de muitos conhecimentos que possui.

Essa dinâmica de análise aponta para um contexto de formação que favorece um terreno fértil para o desenvolvimento da ideologia dominante que decreta ao docente a função de executor, pois com o material didático pronto, a busca por “atividades” torna-se irrelevante.

Sobre os aspectos que interferem negativamente na construção da identidade docente, apresentamos dois excertos da entrevista inicial:

Excerto 17: Entrevista Inicial

P: Quais os fatores que você acredita interferirem negativamente na construção de sua identidade docente autônoma?

Eva: A falta de amparo do município para a formação continuada / principalmente de quem tá começando / Eu escolhi essa profissão para o crescimento pessoal e dos alunos / A gente não pode se acomodar / Temos que fazer a diferença na vida das crianças.

Excerto 18: Entrevista Inicial

Dora: O sistema fechado / que a gente não pode criar uma identidade / se eu tenho que cumprir a apostila / tenho que seguir as instruções / Como vou ter autonomia se não posso escolher como trabalhar?

Aqui é possível observar algumas sentenças marcantes “falta de amparo”, “cumprir a apostila” e “seguir as instruções”, que revelam a imposição do sistema educacional que coloca o docente na função de executor, diferenciando-se do processo de elaboração dos planos de aula dentro da PHC por meio dos quais puderam demonstrar toda sua segurança no próprio conhecimento. No primeiro enunciado, a professora Eva, apresenta como característica o inconformismo e a vontade de lutar “A gente não pode se

acomodar”, “Temos que fazer a diferença na vida das crianças”. Mostra já um certo grau de consciência do essencial papel do educador na vida do aluno, como um primeiro passo para a mudança. Já no segundo enunciado, da professora Dora, há uma desistência quando pronuncia a questão “Como vou ter autonomia se não posso escolher como trabalhar?”, demonstrando até certa ansiedade na voz, advinda de uma memória alicerçada nas imposições cotidianas que já sofreu no âmbito educacional e até mesmo social.

Para complementar essa ideia, porém de modo mais avançado por tratar-se de uma discussão mobilizada no grupo de estudos, apresentamos o excerto abaixo.

Excerto 19: Grupo de Estudos

P: Quais elementos são importantes para a construção da identidade docente autônoma?

Bruna: Hoje posso afirmar que existem muitos elementos / vou destacar alguns que considero de suma importância: / a formação crítica alicerçada na apropriação dos conteúdos clássicos / o trabalho com o grupo de professores para o desenvolvimento da autonomia / a problematização da realidade educacional a todo o momento / e o estudo sempre.

Nesse excerto, é possível perceber uma mudança de postura a partir do grupo de estudos que revela a necessidade da apropriação dos conteúdos para a elevação cultural, para a reflexão crítica sobre a realidade e a valorização do “trabalho com o grupo” como meio de impulsionar a construção da identidade docente autônoma, como ocorreu durante a elaboração dos planos, que mesmo sendo para aplicação individual, exigiram um processo de reflexão grupal, de troca de experiências e de indicações de situações cotidianas que contribuíram com o entendimento e construção das aulas dentro da PHC.

A prática nos ambientes escolares ainda hoje permanece sob os ditames rigorosos da ideologia capitalista que, no decorrer da história da educação brasileira, ora sustenta-se nos processos de ensino tradicionais, ora nos preceitos da Escola Nova que atualmente se constituem na teoria construtivista. Não há, nesse cenário, espaço para uma efetiva teoria crítica, preocupada com os interesses populares, como a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, pois não atende aos interesses dominantes, ao contrário, são contra-hegemônicas. Sua implementação é uma afronta a esses interesses e demanda o enfrentamento ao sistema e um caminho de superação

das barreiras diárias. Por isso, os desafios a serem enfrentados pelas professoras foram sumariamente discutidos nos encontros do grupo de estudos.

Em uma das discussões do grupo sobre a estruturação da escola atual, a professora Ana manifestou a seguinte fala:

Excerto 19: Grupo de Estudos

P: Até que ponto essa formação permite refletir sobre as práticas e sobre o contexto que estrutura a escola atual?

Ana: A escola atual não está dando conta dos problemas / os prejuízos são muitos para os alunos e para os professores / estamos sempre à margem da sociedade / sempre temos menos a oferecer / Que cidadãos são esses que estamos formando / Não quero mais nadar com a corrente / Dançar conforme a música / Chega!

Excerto 20: Grupo de Estudos

Célia: A escola tem dificuldade, gente, para efetivar essa educação do cidadão / para que seja crítico e autônomo / Existe ainda o problema do analfabetismo! / Isso é inconcebível no século XXI.

Esse cenário apresentado nos recortes escancara a questão latente da formação docente em especial para o trabalho com a Matemática, que é considerada pela maioria como uma disciplina difícil de ser entendida e de ser ensinada. É claro que a formação é somente o primeiro passo da mudança, porém precisa ser iniciado. Os avanços são nítidos nos discursos quando se propõe ao professor o estudo sistemático e a reflexão crítica com os pares.

Quando no primeiro enunciado lê-se “sempre temos menos a oferecer”, há a nítida impressão do reconhecimento da professora quanto às limitações de sua formação para ensinar, mas também revela em sua fala a necessidade de mudar “Não quero mais nadar com a corrente”, mesmo sabendo dos desafios e empecilhos que irá enfrentar, mas diz em voz alta “Chega!”, revelando irritação com a situação, não só de sua escola, mas do Brasil de um modo geral.

Essa situação de inconformismo se revelou durante a construção e aplicação do plano de aula das professoras, pois exigiu um esforço conjunto no sentido da apropriação dos processos apresentados pela PHC, teoria antes desconhecida para a maioria, do estudo para o entendimento e explicação aos alunos dos conceitos matemáticos, da elaboração de cada etapa a ser

apresentada aos alunos e, ainda, as intervenções e avaliações que seriam realizadas.

Ao analisar o segundo enunciado é possível perceber, ainda, um problema vivenciado no século XXI, o analfabetismo, muitas vezes o sujeito aprende a ler, mas sai da escola incapaz de ler o mundo, como diria Freire (2016), estando sempre na condição de oprimido pelo sistema capitalista tão cruel e excludente.

Há uma ânsia pelo desenvolvimento de uma identidade docente fundamentada de modo consistente na teoria e na prática, crítica, criativa e, especialmente, autônoma. Essas professoras revelam a vocação ontológica para aprender e ensinar, uma vontade de mudar, de problematizar a realidade imediata e transformá-la, mesmo sabendo que a educação sozinha não mudará a realidade, mas tendo nela o ponto inicial da mudança de mentalidades.

A Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, revela avanços no processo de formação de professores, pois traz ênfase na necessidade de que os cursos contemplem aspectos técnicos, epistemológicos, éticos, sociais e políticos, porém essa ampliação ainda é pequena diante da realidade educacional brasileira, com a abertura de cursos, em especial de Pedagogia, que formam professores num curto período de tempo. Como atender a toda essa demanda de conhecimentos em tão pouco tempo?

Isso acarreta o esvaziamento dos conteúdos tão necessários a uma formação ampla e de qualidade social que deem suporte a uma atuação crítica e a construção de uma identidade docente autônoma, tanto para professores quanto para alunos. Para Freire (1989), o homem um ser social, dotado de uma infinita capacidade de aprender e humanizar-se na relação com o outro e com os diferentes contextos, mas para isso precisa estabelecer uma relação consciente e crítica e isso só será possível por meio do conhecimento sistematizado oferecido pela educação escolar.

Os excertos abaixo revelam a preocupação da professora na entrevista final com o modelo de educação que irá oferecer aos seus alunos nesse processo de construção da identidade docente autônoma, tanto dela quanto dos alunos, revelando o apoio do estudo e da formação continuada para a construção de processos formativos críticos e autônomos.

Excerto 21: Entrevista Final

P: Você considera que o grupo de estudos auxiliou na sua formação crítica? Por quê?

Bruna: Sim / Porque ampliou os meus conhecimentos / permitiu uma reflexão acerca das várias propostas pedagógicas construídas e praticadas ao longo do tempo / bem como suas contribuições e fracassos / Além disso, perceber a presença de seus resquícios na realidade dos sistemas educacionais atuais / e refletir acerca deles / pensando estratégias de mudanças / iniciando pela prática pedagógica / foi bem positivo.

Excerto 22: Entrevista Final

Dora: Sem dúvida / Mudei minha forma de pensar sobre a realidade que me cerca / sobre a minha prática pedagógica / sobre minha autonomia e a de meus colegas / Acredito que estudar nos torna mais críticos / e abre nossos olhos para o que está acontecendo em nosso meio / Principalmente estudar sobre a história da pedagogia / me fez perceber o quanto nada mudou nos últimos anos / para a escola e para o professor.

O estudo permite que novos modelos de pensamento se estruturem, provocando o surgimento de novos comportamentos, novos discursos e novas práticas, demonstradas claramente na discussão realizada após a aplicação das atividades dos planos de aula. Para a professora Bruna, “permitiu uma reflexão acerca das várias propostas pedagógicas construídas e praticadas ao longo do tempo”, evocando a memória pelo estudo dos contextos históricos educacionais já vivenciados e ainda percebendo “seus resquícios na realidade dos sistemas educacionais atuais”. Não pela simples percepção, mas pela possibilidade de “refletir acerca deles”.

Para a professora Dora, o estudo alterou sua “forma de pensar sobre a realidade”, sobre sua “prática pedagógica” e “autonomia”, revelando a valorização da tomada de consciência pela apropriação do conhecimento sistematizado. Afirmar que estudar torna os indivíduos “mais críticos”, atribuindo a importância da atuação crítica sobre a realidade, pois reconhece pelos estudos e pela análise da própria memória e da história da sociedade que “nada mudou nos últimos anos para a escola e para o professor”, colocando-se frente ao problema da falta de valorização do professor e da escola.

É uma evolução evidente nesse discurso do ponto de vista ideológico e filosófico, pois a professora demonstra compreender a situação educacional atual por um recorte histórico sufocado pelo sistema capitalista e pelas

tentativas de ampliação e melhoria da educação pública. Por exemplo, no Manifesto de 32, quando tentam superar o Ensino Tradicional pela defesa dos ideais da Escola Nova.

Se a escola tradicional mantinha o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, a nova educação, embora pragmaticamente voltada para os indivíduos e não para as classes, fundando-se sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, forma para a cooperação e solidariedade entre os homens (SAVIANI, 2008, p. 244).

Nesse processo de contestar e afirmar novos modelos pedagógicos, como acontece hoje com a imposição de materiais didáticos descontextualizados, que transmitem uma falsa ideia de “salvação” do ensino, ocorre o distanciamento do professor das problematizações e reflexões acerca da realidade, de sua própria prática educativa, interrompendo e/ou moldando a construção da identidade docente, tornando-a um excelente modelo reprodutor do sistema.

A tomada de consciência por parte dos professores mostra a necessidade do estudo e a possibilidade de mudança no entendimento da autonomia e da própria capacidade de trabalhar por uma educação transformadora. Nos excertos abaixo, é possível identificar a mudança de postura da docente Bruna, quando questionada sobre o entendimento do conceito de autonomia nas entrevistas.

Excerto 23: Entrevista Inicial

P: O que você entende por identidade docente autônoma?

Bruna: Eu entendo que identidade é o domínio de métodos e didática necessária para sua prática pedagógica / dentro de sua área de atuação / Pleno domínio dos conteúdos / e uma relação entre a metodologia e o conteúdo de forma harmônica / fazendo uma leitura da turma que ele está / encaixando o que ele entende por metodologia / para ensinar os conteúdos.

Excerto 24: Entrevista Final

P: Como você entende autonomia docente pós-grupo de estudos? Mudou alguma coisa?

Bruna: Sim / Antes de frequentar o grupo de estudos definia autonomia docente como sendo a expressão de domínio de conteúdo a ser ensinado / bem como de métodos de ensino aplicáveis às realidades diversas no contexto escolar / Hoje, vejo que autonomia docente vai além desse grau de autossuficiência que citei / Autonomia é

conseguir exercer a função docente sem a influência e submissão aos sistemas de educação vigentes / que engessam o ensino e aprendizagem.

A professora Bruna, já demonstrava, na entrevista inicial, uma concepção mais ampla de identidade e autonomia, por exemplo, quando diz “identidade é o domínio de métodos e didática” ou “fazendo uma leitura da turma em que ele está”. Apesar de ser uma visão mais ampla, ainda percebe-se que não compreende a real amplitude dos termos, que vai muito além do domínio teórico e metodológico, envolve outros fatores como, por exemplo: estudo, parceria, interferências externas e ideológicas, etc. É como se a autonomia estivesse ligada somente ao ato de apoiar os alunos nas dificuldades.

Entretanto, a professora também revela um entendimento ainda amplo acerca da realidade objetiva após participar das atividades do grupo de estudos. Ao analisar o discurso atual no que tange a autonomia, aponta que “vai além desse grau de autossuficiência”. Para ela, a autonomia exige o domínio de diversos fatores “conteúdo”, “métodos”, percepção do “contexto escolar”, o exercício e importância da “função docente”, porém sem a “submissão aos sistemas de educação vigentes”, “que engessam o ensino e aprendizagem”.

Esses recortes da entrevista final traduzem o reconhecimento de que existe a submissão, mas também de que é possível superá-la pelo conhecimento, pelo domínio da prática pedagógica, pelo contato com o grupo que as fortalece, revelado claramente nas atividades do grupo, na elaboração e aplicação das aulas dentro da PHC e nos debates finais. Mais do que esse avanço na concepção, revelam-se situações de reflexão crítica do ponto de vista filosófico, que partiram do senso-comum, mas que revelaram o caminho pela consciência filosófica, como explica Saviani (2002, p. 19) “[...] um problema, em si, não é filosófico, nem científico, artístico ou religioso. A atitude que o homem toma perante os problemas é que é filosófica, científica, artística ou religiosa ou de mero bom-senso”.

Essa consciência da realidade o torna conhecedor das relações dos sujeitos com a natureza e com cultura na realidade objetiva. Torna-o capaz de captar os dados objetivos da realidade, suas relações de interação, a cultura e

a história que os permeia, reconhecendo as determinações, mas tomando atitudes críticas, mobilizando conhecimentos, saindo da posição de mero expectador e respondendo aos desafios, vai assim objetivando-se, relacionando-se com a realidade, permitindo superar-se a cada momento e apropriar-se para produzir conhecimentos na construção histórica da humanidade.

O excerto abaixo ilustra essa ideia:

Excerto 25: Entrevista Final

P: As leituras e debates permitiram novas reflexões acerca de sua prática pedagógica?

Dora: Sim / Os estudos me permitiram ver como foi a história da pedagogia e que rumos ela tomou / Me tornei uma profissional mais crítica com aquilo que transmito para os meus alunos / e o material didático já não é mais o suficiente para os meus alunos / Eu sei que o sistema impõe conteúdos mínimos / mas não é isso que eu desejo para os meus alunos.

Esse enunciado permite a verificação sobre a importância da memória, da história para a constituição da identidade profissional, para que ela seja “mais crítica”. A professora também assume uma postura de protagonista quando diz “aquilo que transmito para os meus alunos”, reconhecendo-se como criadora de processos de ensino e de aprendizagem. Essa postura também traduz um papel transformador e revolucionário quando diz “o material didático já não é mais suficiente”, “o sistema impõe conteúdos mínimos”, “mas não é isso que eu desejo para os meus alunos”.

A memória da utilização do material didático como suficiente parece perturbar a professora, como uma etapa já superada de sua atuação. Reconhece a imposição do sistema, mas quer trabalhar para o avanço dos alunos, não pelo mínimo, mas pela máxima apropriação dos conteúdos sistematizados. Ainda apresenta a denegação “mas não é isso que eu desejo”, revelando suas intenções a partir do estudo e da tomada de consciência de sua capacidade transformadora, crítica e reflexiva.

O excerto abaixo revela a importância do conhecimento para propiciar subsídios para a ação transformadora.

Excerto 26: Grupo de Estudos

P: Até que ponto essa formação auxilia no trabalho com os conteúdos curriculares de modo qualitativo, especialmente no que se refere à Matemática?

Eva: Seria importante que com nossas aulas os alunos possam aprender a conhecer / a dominar muitos conhecimentos / a ter criticidade / a ver a importância da ação na realidade / e da reflexão sobre essa ação / Para isso, precisam de conteúdos / de estruturação das atividades / principalmente no que se refere à Matemática / porque é uma disciplina muito difícil de ensinar e de aprender.

Esse enunciado demonstra aquilo que o estudo promove nos educadores, uma vontade de mudar a prática social, de oferecer aos alunos os mecanismos que sustentam a ação e a reflexão. Quando diz “dominar muitos conhecimentos”, revela a importância dos conteúdos que deve oferecer em sala de aula, como quando diz “que com nossas aulas os alunos possam aprender a conhecer”, demonstrando que para que ele conheça é preciso ensiná-lo a observar, analisar, refletir e transformar.

Percebe-se que a professora considera a importância do trabalho com os conteúdos, em especial os conteúdos referentes à Matemática, por considerá-la “uma disciplina muito difícil de ensinar e aprender”. Essa afirmação confirma a ideia de que a formação deficitária prejudica muito o trabalho do professor e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem.

Dessa forma, surge a confirmação do papel da escola na formação do sujeito, diante da realidade educacional que vivenciamos hoje. Segundo Saviani (2002, p. 144),

[...] em face ao quadro de desintegração cultural brasileira, a educação desempenhará o papel de reforçamento dos laços sociais na medida em que for capaz de sistematizar a tendência à inovação, solicitando deliberadamente o poder criador do homem. E ela só poderá fazer isso voltando-se para as formas de convivência que se desenvolvem no seio dos diversos grupos sociais estimulando-os na sua originalidade e promovendo o intercâmbio entre eles a partir dos elos que, embora tênues, os unem entre si num mesmo todo social.

Nesse contexto, a educação escolar é um instrumento a serviço da mudança, de modo que os processos de ensino e de aprendizagem trabalhem pela humanização do sujeito por meio da apropriação dos conhecimentos acumulados e avance para estágios, cada vez mais elaborados, de sua identidade, em especial a identidade docente, para que seja autônoma, consciente, crítica e revolucionária.

A formação docente, a construção da identidade docente autônoma, deve, necessariamente, ser permeada pela reflexão sobre seu próprio estado de consciência e atuar no sentido da transição do senso comum para a consciência crítica dos alunos. Para tanto, essa construção precisa se valer de conteúdos científicos, de preceitos éticos, de respeito à dignidade de todos os envolvidos no processo educativo e de ação e reflexão sobre a realidade.

Segundo Freire (1983, p. 21), é preciso que o professor exerça seu compromisso profissional, por ser esta uma exigência para o avanço dos conhecimentos.

[...] exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.

A prática educativa é construída sobre a intencionalidade política e pedagógica do professor, por isso é importante que ela seja crítica e democrática, ética, estética, comprometida com a transformação e, portanto, política. Isso porque não é possível conceber a separação entre educação e política, pois todo ato educativo está imbuído de política e de ideologia seja para a adaptação dos indivíduos à sociedade tal como está hoje ou para a transformação.

A consciência crítica dependerá, portanto, do processo de instrumentalização pelo qual passará esse professor durante sua formação inicial e continuada que darão subsídios para uma atuação autônoma que ofereça aos educandos os mesmos instrumentos dos quais se apropriou: os conteúdos sistematizados. Esse é o compromisso histórico, político e dialético da educação escolar fundamentada na transformação, alicerçada na consciência crítica e na atuação consciente dos indivíduos, mesmo que para sua realização enfrente as imposições do sistema neoliberal que a cada dia desvaloriza mais a educação pública.

A reflexão a ser trabalhada com os alunos e na própria formação docente precisa basear-se nos conceitos científicos e espontâneos, em

especial destacamos nesta pesquisa os conceitos matemáticos, colocados em relação ao objeto de estudo para apreensão do pensamento crítico.

Logo, o desenvolvimento de ambos pressupõe a discriminação dos próprios processos intelectuais que lhes servem de base. No processo de ensino do sistema de conhecimentos, ensina-se à criança o que ela não tem diante dos olhos, o que vai além dos limites da sua experiência atual e da eventual experiência imediata. Pode-se dizer que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança, como o estudo de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna. (VYGOTSKY, 2009, p. 268-269).

Há, nessa busca pela apreensão dos conceitos científicos, a problematização da realidade à luz dos conhecimentos já adquiridos, que mobilizam novas necessidades de aprendizagem e processos de abstração cada vez mais elaborados, em sua dimensão histórica e dialética. Esses preceitos são fundamentais para a construção da identidade docente alicerçada na autonomia como condição transformadora da realidade imediata.

O próximo tópico trata especificamente da análise do discurso das professoras participantes da pesquisa no que se refere à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural, como possibilidade de transformação da realidade educativa e, conseqüente, social.

4.3 A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural

E os conteúdos de ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz das realidades sociais nas quais vivem os alunos.

Dermeval Saviani¹⁹

As discussões sobre educação tem se intensificado no cenário educacional atual, visto que as pesquisas e publicações vêm apontando para a necessidade de transformação, tanto no que se refere aos aspectos teóricos e metodológicos que contribuam com a melhoria da qualidade social da educação pública, quanto às políticas públicas para que se voltem por completo para às demandas da realidade educacional, em especial das escolas que atendem às populações mais carentes.

Para Saviani (2003) a educação, por ser uma categoria de trabalho não material, tem sua matéria-prima vinculada ao saber historicamente produzido pela humanidade, tornando a escola a fonte de disseminação desse saber para a formação do homem em seu processo de humanização e possa formar-se intelectualmente pela apropriação do saber científico, transformado em saber escolar, e utilizá-lo como arma de luta contra a sociedade opressora e excludente.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural expõem suas preocupações e propõem que a educação seja vista como uma construção histórica dos homens e, por isso, precisa ser voltada para os homens, não como um poder ilusório, impotente, mas como um poder real, mesmo diante das limitações impostas pela ideologia neoliberal.

Na proposta da análise dos discursos das professoras participantes da pesquisa, fica evidente o desconhecimento e/ou conhecimento superficial acerca dessas teorias, mesmo a PHC sendo uma das tendências pedagógicas atuais e que, portanto, deveria ter feito parte da formação inicial das pedagogas e a Psicologia Histórico-Cultural sendo uma importante referência para entender processos de aprendizagem da criança, afirmam terem apenas sido citadas nas aulas na faculdade.

¹⁹ SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

Os excertos abaixo recortados da entrevista inicial demonstram esse desconhecimento e certa curiosidade por tratar-se do objeto de pesquisa elucidado pela pesquisadora desde o início.

Excerto 27: Entrevista Inicial

P: Você conhece a Pedagogia Histórico-Crítica? O que sabe sobre ela?

Bruna: Não conheço / porque ao longo da minha formação o que se enfatizou foi a teoria construtivista / não houve oportunidade dentro da universidade / para a apresentação dessa pedagogia para o trabalho em sala de aula.

Excerto 28: Entrevista Inicial

Célia: Não / nunca ouvi falar / nem na universidade.

Por esses enunciados é possível evidenciar o que a formação inicial privilegiava “a teoria construtivista”, em detrimento de outras teorias que abrissem, aos futuros docentes, um leque maior de possibilidades de trabalho. A denegação de ambas “Não conheço” e “Não, nunca ouvi falar”, revelam que a memória histórica da formação inicial não foi suficiente para proporcionar uma formação crítica.

Ainda evidencia-se nos enunciados a palavra “universidade” que corrobora com a ideia de que a universidade deveria prover o acesso a todas as teorias, pois a autonomia está também na escolha da linha filosófica orientadora da prática pedagógica. Entretanto, o engessamento em apenas uma teoria aponta para a manutenção da ideologia dominante.

O mesmo pôde ser evidenciado quando foram discutidos aspectos referentes à Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Os excertos abaixo demonstram um conhecimento superficial da teoria, apenas ligada ao construtivismo que se apropriou da teoria para sustentar a importância do meio social como mobilizador de avanços nos indivíduos.

Excerto 29: Grupo de Estudos

P: Vocês conhecem a Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky?

Eva: Sei que é uma teoria importante / fala das zonas de desenvolvimento / e uma professora disse em uma aula que é uma teoria que complementa a ideia de Piaget / Um fala da maturação / e o outro completa com a ideia do social / mas não sei se está certo / não domino profundamente a teoria.

Excerto 30: Grupo de Estudos

Ana: É basicamente isso que aprendemos / e o material SESI ainda traz a ideia de construtivismo sóciointeracionista / que junta Piaget, Vygotsky e Wallon / sempre achei estranho / mas não tinha conhecimento para discutir sobre isso / Estou aos poucos entendendo que precisamos nos aprofundar para conhecer melhor cada autor específico.

Pelos excertos fica claro que as professoras não tiveram na formação inicial um aprofundamento teórico sobre os referidos autores quando dizem “não domino profundamente a teoria” ou “não tinha conhecimento para discutir sobre isso”, ocasionando uma mistura de conceitos e teorias que acabam não dando suporte à prática educativa.

A professora Ana afirma que três autores fundamentam o sistema apostilado que utilizam no município, surgindo o “construtivismo sóciointeracionista”, mas que ela está “aos poucos entendendo que precisamos nos aprofundar para conhecer cada autor específico”, pois sempre acha “estranho” falar dessa junção. Isso revela que não há liberdade de escolha, pois são formados para dar continuidade a uma concepção de ensino e de aprendizagem que não permite a análise e o entendimento de outras.

Rossler (2006, p. 23), ao tratar desse ideário afirma que:

[...] o poder de sedução do construtivismo advém de sua aproximação a elementos ideológicos fortemente difundidos no cotidiano alienado de nossa sociedade, isto é, advém do fato de esse ideário reproduzir em seu discurso determinados temas e valores presentes no ambiente ideológico da sociedade contemporânea.

Sendo, portanto, necessário que os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, abarquem as diferentes tendências pedagógicas em seus diferentes cenários educacionais para que o professor tenha a autonomia para optar, com consciência, pela estrutura filosófica, política e ideológica que melhor atenda às suas demandas. No caso do nosso curso de formação, proposto dentro da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, procuramos mostrar novas possibilidades que envolvem as demandas da reflexão e atuação críticas, que talvez não atenda aos interesses dos docentes, porém é preciso que tenham a oportunidade de conhecê-la, vivenciá-la e aceitá-la ou não.

Dentre as 5 professoras participantes, apenas uma conhecia a PHC, porém de modo superficial, pois a vivência da teoria foi em uma palestra com o

professor Saviani no ano de 2012. No excerto abaixo, a professora Ana esclarece sobre esse grau de conhecimento sobre a PHC.

Excerto 31: Entrevista Inicial

Ana: Assisti a uma formação na UNESP com o Saviani em 2012 / conheci um pouco sobre algumas ideias / Vi como uma concepção que veio para criticar todas às outras / e apresentar uma nova proposta mais humana / com a valorização do professor / mais voltada para os conhecimentos do professor.

A professora demonstra ter uma memória satisfatória sobre a vivência da palestra, pois mostra explicar o que entendeu “uma concepção que veio para criticar todas às outras”. Reconhece a pedagogia como sendo “mais humana”, pois, talvez, aquelas que ela conheceu até aquele momento na universidade não foram entendidas dessa maneira.

Outro ponto importante é o trecho “com a valorização do professor”, uma vez que a profissão caracteriza-se por sua crescente desvalorização no decorrer da história. Esse reconhecimento da necessidade de valorização profissional também pode ser identificado no recorte: “voltada para os conhecimentos do professor”, revelando essa carência de teorias que evidenciem e estimulem o conhecimento do professor como mobilizador dos conhecimentos e avanços dos alunos.

Sobre a questão dos benefícios de aprender sobre outra teoria pedagógica, que para elas é nova, as professoras afirmaram:

Excerto 32: Entrevista Inicial

P: Você acredita que outra proposta teórica e metodológica trariam benefícios para sua formação continuada? Por quê?

Dora: Sim / eu sei que tudo o que é novo incomoda / mas se a gente não buscar coisas novas a gente não avança / não muda nada nunca / Cada turma é única / temos que buscar alternativas / metodologias que contribuam para os avanços.

Excerto 33: Entrevista Inicial

Eva: Sim / porque o estudo nunca é demais / a gente precisa buscar / não podemos nos acomodar.

Excerto 34: Entrevista Inicial

Célia: Muito / porque me daria a oportunidade de buscar mais / de dar mais autonomia para trabalhar os conteúdos / pra montar as aulas / buscar materiais / Uma nova forma de ensinar.

Nesses três excertos foi possível identificar o entendimento das professoras sobre a necessidade da mudança, de um aporte teórico que abarque seus anseios quanto à melhoria da qualidade da educação. É evidente sua preocupação com a busca de “alternativas”, de “metodologias que contribuam para os avanços”, “autonomia para trabalhar os conteúdos” e “nova forma de ensinar”. São três enunciados que revelam similaridades e repetições, como a palavra “buscar”, por exemplo, que aparece nos três excertos, alicerçadas no desejo de sair da condição em que se encontram e buscar o novo, mesmo sabendo dos obstáculos que irão enfrentar por tratar-se da PHC, uma proposta contra hegemônica.

Há também o reconhecimento da autonomia como possibilidade diante dessa proposta que dá subsídios para o trabalho, para o desenvolvimento dos conteúdos e para a avaliação/reflexão sobre as aprendizagens e sobre a própria práxis educativa. As contribuições elucidam o desejo de transformação, a curiosidade pelo conhecimento do novo e a memória do que vivenciaram até aqui, que não garantiu o exercício de sua autonomia, apenas o mínimo no que tange a execução das demandas da apostila.

Segundo Saviani (2005), À PHC impõe-se a tarefa da superação de outras teorias, como: a tradicional, a Escola Nova, as crítico-reprodutivistas, entre outras, colocando “[...] nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado” (p. 31).

A formação do indivíduo precisa subsidiar a evolução para que alcance uma autonomia real e uma efetiva possibilidade de atuação crítica, transformadora e revolucionária diante da realidade objetiva. A educação escolar fornece, na perspectiva crítica, o suporte e os instrumentos necessários para a tomada de consciência dos pormenores relativos às imposições sofridas cotidianamente. Esses instrumentos caracterizam-se por meio dos conteúdos sistematizados que propiciam a apropriação do saber elaborado, científico, erudito, que por ser construído historicamente pelos homens torna-se clássico e necessário para a formação do próprio homem.

A ênfase na necessidade do domínio dos conteúdos clássicos não deve transportar a PHC para a Pedagogia Tradicional que evocava o domínio passivo dos conteúdos, alienados da realidade. A PHC, ao contrário, permite a problematização da realidade e a reflexão-argumentação em todo o processo

de estudo, enfatizando que o domínio dos conteúdos clássicos é condição de libertação das amarras da ideologia neoliberal (SAVIANI, 2005).

Os excertos abaixo apontam a mudança do entendimento sobre a PHC após as intervenções do grupo de estudos:

Excerto 35: Entrevista Final

P: O que você entende por Pedagogia Histórico-Crítica após grupo de estudos?

Ana: É uma pedagogia, um método idealizado por Dermeval Saviani que pressupõe a autonomia do professor / por parte dos conteúdos e atividades que levam à apropriação do conhecimento / que sai do pensamento sincrético e vai para o pensamento sintético / Com essa pedagogia professor e alunos são agentes ativos e autônomos do processo de ensino e aprendizagem.

Excerto 36: Entrevista Final

Bruna: É uma proposta pedagógica que visa à formação integral dos alunos / a aplicação de seus métodos permite a participação dos alunos no contexto de ensino e aprendizagem / dando a oportunidade para que estes expressem seus conhecimentos sobre um determinado objeto de estudo / e na medida em que este vivencia experiências de aprendizagem / há uma transformação no modo de compreender um conceito, fenômeno, etc.

As professoras demonstraram nestes excertos um domínio mais amplo da teoria que pressupõe “autonomia do professor” e a efetiva “participação dos alunos”. Os enunciados se complementam, elucidando pontos essenciais na PHC como o avanço do “pensamento sincrético” para o “pensamento sintético” e a necessidade da “formação integral dos alunos”. Evidencia-se, desse modo, discursos transformados, do ponto de vista ideológico, filosófico, crítico, expressando a superação da visão apoiada na insegurança, na memória do fracasso, do medo e da obediência cega à sequência da apostila, trazendo à tona o desejo de ser um “agente ativo” no processo de ensino e aprendizagem, assim como os alunos.

No que tange à Matemática esse termo “agente ativo”, evidenciado nos excertos, torna-se ainda mais necessário pela insegurança demonstrada pelos professores nas entrevistas, tanto para trabalho com os conceitos quanto para a utilização de diferentes métodos de ensino, que acabam levando à dependência ao sistema apostilado. Isso caracteriza um forte resquício da formação inicial que não ofereceu subsídios para o trabalho com as disciplinas escolares, uma vez que o pedagogo precisa ser polivalente, ou seja, dominar

conteúdos e metodologia que lhe proporcionem segurança para ensinar, em especial a Matemática.

É na sala de aula onde se realizam os processos de compartilhamento e assimilação do saber sistematizado, por isso, exige que os professores estejam preparados, com uma formação ampla e dinâmica, para oferecer aos alunos as ferramentas necessárias para a apropriação dos conhecimentos que permitem a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, o avanço da cultura popular para a cultura erudita. Um movimento dialético que, segundo Saviani (2003, p. 21), não pressupõe a exclusão de um saber em favor do outro, mas de enriquecimento de um pelo outro.

[...] a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular.

Sobre isso a Psicologia Histórico-Cultural enfatiza que o avanço entre as zonas de desenvolvimento se dá pela apropriação dos novos conhecimentos que enriquecem os anteriores e permitem que o indivíduo esteja sempre pronto para novas aprendizagens e desafios (VYGOTSKY, 2007).

As teorias, PHC e Psicologia Histórico-Cultural, evidenciam a necessidade de que todos os envolvidos no processo educativo possam, pela apropriação dos conhecimentos sistematizados elevarem-se culturalmente. Para Saviani (2005), como já afirmamos anteriormente, dominar o mesmo conhecimento que a classe dominante domina é a primeira condição de libertação. É o que fundamenta o sentido de autonomia que buscamos aqui, construída sobre um forte alicerce crítico que sustente as ações sobre a realidade imediata, em busca da transformação da sociedade.

Durante o grupo de estudos, foi colocado para os professores o seguinte questionamento: Que fundamentos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural ajudam a pensar sobre autonomia e identidade docente? Isso gerou um processo de reflexão intenso, do qual extraímos dois excertos significativos apresentados por duas docentes, em resumo às discussões do grupo.

Excerto 37: Grupo de Estudos

Eva: De tudo o que estudamos até aqui / fica evidente que o fundamento que mais auxilia a pensarmos sobre nossa autonomia e identidade docente é o conhecimento sistematizado / sem ele não temos ferramentas para pensar sobre nossa prática / sobre nossa atuação em sala de aula / e principalmente sobre a realidade que nos cerca / Se queremos formar mentes críticas / precisamos nos formar primeiro.

Excerto 36: Grupo de Estudos

Dora: Além do que a Eva falou / acrescento que o domínio dos conceitos também ajuda nessa construção cotidiana de nossa identidade docente / para que ela seja realmente autônoma / pois esse domínio nos liberta / nos dá chance de fugir das amarras da apostila / e planejarmos todo o processo das nossas aulas.

O debate suscitou elementos fundamentais para pensar a práxis educativa autônoma, como meio fundamental para a construção da identidade docente. Percebe-se isso no reconhecimento da formação consistente e crítica, do ponto de vista teórico e prático, como elementos fundamentais para a percepção das amarras ideológicas neoliberais e o desvencilhar das imposições do sistema, em favor de uma práxis educativa alicerçada na visão crítica da realidade e da atuação docente.

A professora Eva evidencia agora uma fala contundente com os preceitos das teorias críticas engajadas na transformação da realidade objetiva. Sua memória do estudo indica que o “conhecimento sistematizado” é agora “uma ferramenta” para pensar a própria prática diante da sala de aula e diante do contexto. Assim como a professora Dora que apresenta uma complementação para o primeiro enunciado, quando diz em defesa do “domínio dos conceitos” como prerrogativa para a construção da identidade docente autônoma. Isso porque, está embutida, nesse recorte, uma memória que não lhe agrada sobre a falta de domínio dos conceitos, que não atende sua nova ideia de autonomia, pois como ela afirma “esse domínio nos liberta”.

As ideias de liberdade e autonomia estão ligadas, portanto, ao domínio dos conceitos das disciplinas escolares e dos conhecimentos sistematizados que eles demandam. Uma autonomia necessária para a construção cotidiana de sua identidade que agora é capaz de perceber as imposições do sistema e lutar contra elas com suas melhores armas. E isso foi construído por meio do esforço coletivo, do intenso processo de estudo e dos encaminhamentos da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, que se mostraram como excelentes ferramentas de ensino e de aprendizagem.

Destacamos de modo especial as contribuições da PHC para a elaboração das aulas e estrutura do grupo. É uma pedagogia fundamental para o cenário educacional que começou a estruturar-se apenas a partir de 1979, por meio das pesquisas do professor Dermeval Saviani e de suas empreitadas filosóficas de organização e reorganização das reflexões acerca da educação brasileira e seu caótico estado atual. Tornou-se uma teoria crítica de educação, preocupada com a sociedade e com a formação integral dos alunos para a transformação da sociedade e não a aceitação passiva de sua condição de dominado. O reconhecimento da incompletude do ser é o primeiro passo para a efetiva mudança, aliada ao desenvolvimento histórico-objetivo e ao domínio dos conhecimentos sistematizados.

A concepção pressuposta por essa teoria, o materialismo histórico-dialético, já abordado na fundamentação teórica desta pesquisa, analisa a sociedade do ponto de vista dos meios de produção e das forças de trabalho que movimentam a história alicerçada na exploração e na luta de classes (LUCÁKS, 2003). Tendo, nesse movimento, a luta contra uma educação que atue dentro do processo de desenvolvimento e perpetuação dos ideais burgueses e da ideologia neoliberal.

Para a PHC, não há, portanto, a possibilidade de aceitação dessa condição passiva dentro de uma perspectiva crítica de educação, pois ela torna-se, para o materialismo histórico e dialético, uma importante arma para o enfrentamento das condições sociais pela apropriação do conhecimento sistematizado e domínio das ferramentas necessárias para a reflexão e ação sobre os condicionantes sociais, econômicos, políticos, ideológicos e filosóficos que determinam a condição do homem.

O professor, nessa visão crítica de educação, é aquele que, por ter apreendido as relações sociais de forma sintética, organizada, assume o desafio de viabilizar também a apreensão sintética do conhecimento por parte dos alunos, estabelecendo toda a dinâmica do acesso ao objeto de conhecimento.

Ao serem questionadas, na entrevista final, sobre as contribuições da PHC para a prática pedagógica, as professoras manifestaram respostas satisfatórias que evidenciam os avanços nos discursos após as intervenções

do grupo de estudos. Nos excertos abaixo é possível identificar os apontamentos.

Excerto 39: Entrevista Final

P: A PHC teve alguma contribuição positiva na sua prática pedagógica? Em que sentido?

Dora: Com certeza / Cada vez mais crítica eu entendendo que os conteúdos têm vários focos / que complementam a formação humana / dos professores e dos alunos / Outra contribuição é que auxilia na necessidade que sinto de tornar os meus alunos mais críticos / a todos os contextos: histórico, político, social, religioso e filosófico.

Excerto 40: Entrevista Final

Célia: Sim / aos poucos fui entendendo que para se trabalhar os conteúdos / precisamos analisar / ver as intenções implícitas que estão por trás das atividades / buscar fontes seguras / e ter domínio do assunto a ser ensinado.

O primeiro enunciado revela a entonação na voz quando a professora diz “Com certeza”, demonstrando certo entusiasmo com as novas aprendizagens, complementando com a fala “Cada vez mais crítica” para referir-se ao modo como se sente depois do grupo de estudos, além de toda a fundamentação teórica. Vê-se a formação continuada como uma possibilidade de estimular a reflexão crítica e a mudança de postura diante da própria atuação.

A professora ainda reconhece a importância de uma formação crítica para os alunos para que compreendam sua atuação frente “a todos os contextos”, indicando as questões ideológicas que permeiam os contextos “histórico, político, social, religioso e filosófico”.

O segundo enunciado ainda evidencia a importância de se “trabalhar os conteúdos”, mas não de modo aleatório, descontextualizado. Ao contrário, de modo que os avanços no domínio dele subsidiem a análise curricular, a observação dos conteúdos e “as intenções implícitas que estão por trás das atividades”, revelando o reconhecimento sobre o alicerce ideológico que sustenta todas as atividades, todo material didático e toda atuação docente.

Ambas veem a necessidade de um aporte teórico que sustente a prática pedagógica, bem como o domínio do conteúdo para que as aulas não tornem-se meros arremedos do que está previsto no material apostilado ou mesmo nas técnicas apresentadas na internet. Isso porque, a preparação, aplicação e avaliação de cada aula precisa ser um processo árduo que vai, desde o

levantamento das concepções iniciais até a transformação sintética dos conhecimentos em favor da transformação que evolua do senso comum para o conhecimento científico.

Durante o grupo, então, iniciamos um processo de mobilização para provocar reflexões acerca da preparação das aulas seguindo os cinco passos da PHC: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final. Assim, foi lançada ao grupo a seguinte questão: Como elaborar uma aula utilizando essa pedagogia e atendendo as demandas da apostila de Matemática? A partir dela evidenciamos questões pontuais que contribuiriam para a preparação de cada etapa durante os encontros do grupo.

Excerto 41: Grupo de Estudos

Ana: Nossa que pergunta difícil / teremos que enfrentar esse desafio sabendo que essa teoria não dá as mãos para a ideologia que sustenta o sistema apostilado / então sabemos o que vamos enfrentar / talvez possamos utilizar a apostila como um das ferramentas da instrumentalização / e não como começo, meio e fim.

Excerto 42: Grupo de Estudos

Dora: Concordo com a Ana / já que devemos usar a apostila, pois é a demanda da rede / ela será usada como um instrumento para a aquisição do conhecimento matemático / mas não será o único instrumento.

Excerto 43: Grupo de Estudos

Célia: Um instrumento / é isso / agora consegui entender como quero definir a apostila / como um instrumento em favor da compreensão e execução de exercícios complementares / ela não será mais meu norte / será meu complemento.

Nota-se nesse primeiro momento de mobilização da reflexão antes da preparação das aulas em si, que havia um sentimento de mudança, de engajamento, de vontade mesmo de planejar, de buscar caminhos que fugissem ao sistema apostilado, sendo que as três afirmaram que iriam colocar a apostila na posição de “instrumento” para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, afirmando que esta não seria mais o “começo, meio e fim”, “o norte” das aulas, mas sim um “complemento”.

Isso revela em muitos momentos do diálogo a importância da atuação do professor como principal responsável pela elaboração de todas as etapas do processo de ensino e que a PHC propicia essa liberdade, essa autonomia, por indicar os passos, mas deixando livre para o professor indicar como eles irão

acontecer e que meios irá usar, sendo a apostila mais um instrumento para a “aquisição do conhecimento matemático”.

Vê-se também o reconhecimento dessa teoria revolucionária que não corrobora com a manutenção do sistema educacional tal como está organizado, por isso, entendem a dificuldade de sua implementação, mas não sua impossibilidade, até porque a mudança inicia-se com a atuação crítica do professor em favor de uma educação mais justa e igualitária, alicerçada na autonomia docente para preparação, execução e avaliação do currículo, de modo que o conteúdo torne-se a grande fonte de saber para a análise e atuação sobre a realidade.

Segundo Gasparin (2003), a aplicação dessa teoria/metodologia, denominada Pedagogia Histórico-Crítica, pressupõe a problematização da realidade social como ponto de partida e de chegada, que vai tornando-se mais elaborada ao passo que o sujeito domine as dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais, além das relações de trabalho que movimentam a história da humanidade.

Sobre esse processo de preparação e aplicação das aulas dentro da PHC, suas dificuldades e seus anseios, as professoras apresentaram os seguintes excertos retirados da entrevista final:

Excerto 44: Entrevista Final

P: Como foi o processo de elaboração e aplicação da aula seguindo os passos PHC?

Ana: O processo de aplicação foi fácil / pois com a elaboração total do plano / ficou fácil a execução / já o processo de elaboração foi mediano / já que precisávamos compreender cada etapa da metodologia e seus objetivos.

P: Você sentiu alguma dificuldade em algum dos passos? Qual?

Ana: Sim / em diferenciar as duas etapas finais de avaliação e aplicação / que é a catarse e a prática social final.

Excerto 45: Entrevista Final

P: Como foi o processo de elaboração e aplicação da aula seguindo os passos da PHC?

Bruna: Desafiador / Houve a mobilização de várias estratégias / desde o planejamento até a aplicação da aula / para obter um bom resultado / Para mim foi algo novo e / felizmente / com resultados positivos.

P: Você sentiu dificuldades em algum dos passos? Qual?

Bruna: Sim / na etapa da Catarse / porque esse foi o momento em que tive um feedback do trabalho realizado até então / e é nele que pude ter a dimensão se houve a compreensão do que lhes foi apresentado nas etapas anteriores / principalmente a

instrumentalização / em que foi concedido a eles uma experiência prática do uso da adição.

Nesses excertos é possível identificar alguns movimentos, ora de domínio, ora de ansiedade quanto à elaboração e aplicação das aulas. Quando Ana diz que “O processo de aplicação foi fácil”, evoca a experiência em organizar suas aulas e o domínio da sala no que se refere à organização dos alunos e do tempo. Entretanto, afirma que o processo de elaboração foi mais difícil, pois havia a necessidade de “compreender cada etapa da metodologia e seus objetivos”, sendo as mais difíceis “a catarse e a prática social final”.

O empenho das professoras no desenvolvimento do grupo de estudos e, especialmente, da elaboração e aplicação das aulas, foi revelador, pois demonstra o desejo de aprender, a vontade de buscar novos caminhos para pensar a educação.

Nos enunciados referentes à professora Bruna, fica clara essa vontade de se desafiar a cada momento, de aprender e mobilizar “estratégias”, de pensar cada etapa da aula com autonomia “desde o planejamento até a aplicação da aula”. Isso revela que o desafio, o conhecimento do novo não é um processo amedrontador, mas sim desafiador, que coloca o professor na posição, definida por Gramsci (1982), de intelectual, organizador da cultura elaborada, capaz de transformar o saber científico em saber escolar.

Conhecer as potencialidades dos alunos é um importante caminho a avançar no sentido da máxima apropriação dos conhecimentos sistematizados, pois assim o professor pode intervir de modo que todos avancem, participem, discutam, como participantes ativos de um processo democrático de ensino e de aprendizagem, em que todos os envolvidos possam modificar-se a cada etapa e que, ao final, do processo atinjam uma visão sintética da realidade.

A relação expressa no desenvolvimento de todos os estudantes, sejam eles professores ou alunos, é apresentada na figura abaixo, inspirada nas pesquisas de Gasparin (2003).

Figura 10: Relação triádica

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa relação evidencia o processo em que as dúvidas, inquietações, os confrontos se manifestam e tornam a aprendizagem mais efetiva e o ensino a etapa fundamental que cria os mecanismos para o acesso do estudante ao saber elaborado. De acordo com Saviani (2003, p. 80),

Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

Acompanhamos o contrário disso nesse cenário atual em que a educação é uma das principais armas de disseminação da ideologia neoliberal e manutenção do sistema capitalista, por isso a necessidade de promover o acesso ao saber elaborado, como forma de amenizar as imposições sofridas pela classe oprimida no decorrer da história, na busca de elementos ativos de transformação social, manifestando na prática social, termos tão elaborados quanto o conhecimento erudito exigia.

Para demonstrar a importância do trabalho com a PHC, foi perguntado às professoras na entrevista final o que acharam desse trabalho e se utilizariam essa proposta novamente. Abaixo apresentamos os excertos finais:

Excerto 46: Entrevista Final

P: Você considera importante o trabalho com a PHC em sala de aula? Por quê?

Célia: Sim muito / Porque faz com que o aluno tenha uma nova visão e uma nova postura / diferente de forma crítica / e o professor tem papel fundamental na preparação do seu aluno.

P: Você utilizará os preceitos dessa pedagogia daqui em diante? Para quais momentos?

Célia: Sim claro / sempre que houver a necessidade de um questionamento / debates sobre determinado assunto em nossas aulas / na preparação do plano docente / e também na minha formação continuada / estudando sempre para ampliar meus conhecimentos / e para uma prática docente cada vez melhor / esse grupo de estudos está mudando minha forma de pensar / e agir no meu dia-a-dia.

Excerto 47: Entrevista Final

P: Você considera importante o trabalho com PHC em sala de aula? Por quê?

Dora: Sim é muito importante / A teoria-metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica nos dá autonomia para a nossa prática / e nos ajuda a fazer de nossos alunos mais críticos / porque trabalha o mesmo tema em diversos aspectos / É uma grande ferramenta para a prática docente.

P: Você utilizará os preceitos dessa pedagogia daqui em diante? Para quais momentos?

Dora: Em nosso município o sistema é apostilado / Aqui a apostila não é apenas uma ferramenta para auxiliar o professor / Na verdade, a apostila se sobrepõe até mesmo ao professor / porque limita aquilo que ele deve fazer / Eu utilizarei a PHC sem sombra de dúvidas / e em todas as disciplinas / porém o problema será a resistência que poderei encontrar.

Ambas consideram importante o trabalho com essa nova teoria e justificaram os motivos com fortes argumentos, alicerçados no estudo dos processos desenvolvidos no grupo, perceptível inclusive no vocabulário utilizado na entrevista final. No primeiro enunciado a professora afirma que essa teoria “faz com que o aluno tenha uma nova visão e uma nova postura”, revelando que essa postura será obtida por meio do trabalho do professor, demonstrando mais confiança em si “na preparação do plano docente”, como algo seu e não de determinações externas.

Há um desejo no sentido da ampliação dos conhecimentos como fundamentais para uma prática docente cada vez mais crítica, apontando para a importância do grupo de estudos quando diz “esse grupo de estudos está mudando minha forma de pensar”, destacando como um processo de formação continuada pode colaborar para a transformação de seu entendimento sobre

sua formação e sua atuação e também sua evidente mudança de posição na elaboração do discurso, agora mais atuante e crítico.

O segundo enunciado traz a questão da autonomia como consequência do entendimento e aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica, abordando que essa teoria/metodologia “ajuda a fazer nossos alunos mais críticos” e ainda funciona como “uma grande ferramenta para a prática docente”. Quando questionada sobre a utilização dessa teoria daqui em diante a professora manifesta certa preocupação com os enfrentamentos acerca do sistema apostilado não condizer com os preceitos de autonomia e identidade docente, evocados pelas pedagogias críticas. Isso fica claro na afirmativa “Eu utilizarei a PHC sem sombra de dúvidas”, “porém, o problema será a resistência que poderei encontrar”.

Sair do senso comum, não é tarefa fácil e demanda muitos enfrentamentos nos diferentes âmbitos da sociedade. Entretanto, esta é a condição para o entendimento e transformação da realidade de modo consciente.

No que segue, serão apresentadas as considerações finais da pesquisa que buscam elucidar o caminho percorrido até aqui, os anseios da pesquisadora e o trabalho com um grupo de estudos tão magnífico e motivador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. É próprio do pensar certo, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.

Paulo Freire²⁰

Empreendemos um estudo árduo e, ao mesmo, tempo muito gratificante, lidamos com pormenores relativos à confiança, a proximidade, alegrias e tristezas. Partilhamos saberes e uma intensa preocupação com a educação que se sustenta na confiança de que será por meio dela o início da mudança. Encantamo-nos com a beleza do ato de ensinar e inflamos de orgulho ao ver nossos alunos aprendendo, crescendo e transformando a realidade, que na maioria das vezes, é tão cruel.

Engajar-se significa lutar para que a educação torne-se meio de transformação, por sua imensa capacidade de formar, de instruir, de criar um coletivo instruído, a começar pelas mentalidades para que se desenvolvam críticas. Por isso, valorizamos a máxima apropriação dos conhecimentos sistematizados e elaborados historicamente pela humanidade como início dessa mudança, muitas vezes evocada por ideais falsamente democráticos que escondem a verdade de sua ideologia a serviço da classe dominante, por meio da máscara da inovação.

Uma educação crítica e reflexiva pode sim testar a teoria que a determina, a prática que a concretiza e sua posição em relação ao discurso que dissemina. Volta-se, então, o foco para a busca por uma identidade docente autônoma, que trabalhe pela humanização e emancipação do povo e para o povo.

Nesse sentido, é que a tarefa assumida por essa pesquisa foi atuar na formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais por meio da implementação de uma proposta pedagógica na qual se propôs um grupo de estudos que tratasse do trabalho com a Matemática em sala de

²⁰ FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

aula, utilizando como aporte teórico e metodológico a Pedagogia Histórico-Crítica. Além disso, buscamos por aproximações na Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky para pensar os processos de ensino e aprendizagem. Tais teorias reconhecidas como abordagens contra-hegemônicas, alicerçadas no materialismo histórico e dialético, se colocaram frente a frente com as imposições do sistema apostilado e fortemente marcado pela ideologia dominante que se expressa na escola tratada como empresa.

O grupo de estudos desenvolveu-se, acima de tudo, pela necessidade e engajamento das participantes de formar-se e aprimorar-se continuamente, de modo a compreender os aspectos relativos às discussões que permeiam atualmente a educação brasileira e que são fruto de uma história marcada pela exclusão das classes trabalhadoras, oprimidas, da condição de cidadãos, tendo seus direitos cerceados, especialmente no que se refere à escola.

Por meio dos processos de estudo distribuídos em 48 encontros, as 5 professoras – pedagogas por formação - puderam promover e participar ativamente de discussões e análises de toda teoria empreendida e dos aspectos metodológicos da PHC desenvolvidos, no que tange às questões referentes à construção da identidade docente autônoma. Até que culminasse na reflexão do ponto de vista da transformação da realidade objetiva por meio da ação educativa.

A necessidade da implementação desse grupo de estudos, em caráter de formação continuada, se confirmou a partir das entrevistas iniciais que revelaram inúmeras dificuldades das professoras em sustentar, tanto do ponto de vista teórico, quanto prático, sua ação pedagógica, especialmente no que se refere à Matemática. As professoras afirmaram, em sua maioria, não possuir formação para o efetivo trabalho com a disciplina, gerando insegurança e a consequente busca de apoio no material didático.

Desse modo, durante o grupo de estudos, buscamos responder a seguinte questão de pesquisa: De que maneira um trabalho de formação continuada de professores por meio de grupo de estudos, com base na Pedagogia Histórico Crítica e na Psicologia Histórico Cultural, podem contribuir para a construção de uma identidade docente autônoma no trabalho com a Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Isso foi feito por meio de processos de leitura, discussão, reflexão, planejamento, aplicação de aula e sistematização, visando, a cada encontro, propiciar às professoras o apoio em suas iniciativas e ideias, de modo que entendessem que as inovações teóricas e metodológicas podem auxiliar no desenvolvimento de sua autonomia, mas exigindo delas o esforço e a dedicação aos estudos sempre. O desejo é que a sala de aula torne-se um ambiente fértil para a disseminação do conhecimento, para o debate crítico sobre ele e para a apropriação de modo a torná-lo uma ferramenta de transformação da realidade.

Não há garantias de que as professoras darão continuidade aos esforços do grupo, pois convivem cotidianamente com a burocracia e com as imposições do sistema. Entretanto, consideramos esta experiência de suma importância para os avanços no sentido da construção de uma identidade docente autônoma, que enfrente e liberte-se das amarras da ideologia dominante e trabalhe por uma escola de qualidade social para a quantidade, para o coletivo a ser instruído.

A intenção do grupo foi suscitar a dúvida e, por meio dela, incitar a necessidade da busca pelo conhecimento. A vontade de melhorar a cada dia não deixará de existir na consciência dessas professoras, apaixonadas pelo trabalho que realizam, mas conscientes de que vivemos tempos de luta e de que não podemos nos calar diante da exclusão e opressão. O trabalho a partir daqui será em função do que Saviani (2003) chama de compromisso político, alicerçado na competência técnica, fundamentado na ética e, com certeza, na estética, pois não é possível conceber uma educação transformadora sem encantar-se com a beleza do ato educativo.

Nosso objetivo principal foi investigar o desenvolvimento da autonomia de 5 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental para o trabalho com a Matemática a partir das propostas do grupo de estudos e formação continuada que segue as orientações da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, tanto para o planejamento das atividades da sala de aula quanto para reflexão sobre a realidade educacional e o próprio trabalho educativo.

Evidenciamos a ampliação desse objetivo, pois empreendemos um movimento que foi além da investigação, que tornou-se um processo de troca de conhecimentos, de aprofundamento teórico e metodológico, que permitiram

muitos momentos de debates acalorados. E a confirmação está no decorrer do texto quando se evidenciam as mudanças de posicionamento nos discursos.

Buscamos abarcar nosso posicionamento filosófico com os referenciais teóricos fundamentados em autores como: Marx (1985, 2008, 2013), Gramsci (1968, 1978, 1982), Saviani (2002, 2003, 2005, 2008), Vygotsky (2007, 2009), Lukács (2003), Duarte (2001, 2013, 2016), entre tantos outros, que forneceram uma gama de conhecimentos que percorreu os principais momentos da história da educação, as discussões sobre Educação Matemática, tão atuais para se pensar a formação de professores, em especial dos pedagogos e, ainda, a PHC como teoria/metodologia crítica de educação que permite avanços no sentido do posicionamento político diante da realidade educacional e diante da própria práxis, para que ela se torne realmente transformadora.

No decorrer do processo, percebemos que a maneira pela qual a experiência se estabelece é determinante na forma de ser professor, no desenvolvimento de sua autonomia e na construção de sua identidade. De modo que a implementação das práticas do grupo de estudos foram idealizadas no sentido de promover essa experiência significativa para cada uma e propiciassem momentos de reflexão sobre suas convicções, dúvidas, incertezas e receios.

As peculiaridades de cada professora permitiram uma discussão enriquecida pela exposição de diferentes formações e vivências, de modo que cada uma pôde compartilhar e, ao mesmo tempo, se apropriar de conhecimentos que puderam vivificar seus objetivos, intenções e formas de entender o papel do professor e sua prática educativa. A tomada de consciência dessa capacidade do ser humano de ampliar seus conceitos em favor da reflexão crítica intensifica o desejo pela formação, que seja ininterrupta, pois a profissão docente precisa ser movida pela dedicação, estudo e esforço pela melhoria da própria formação e também dos alunos, pois a educação é um processo contínuo de conscientização.

Gramsci (1982) nos chama a refletir sobre a necessidade da tomada de consciência dos professores sobre seu papel como intelectuais radicais, críticos e transformadores. Entender-se dessa maneira é o primeiro passo rumo ao entendimento do outro e a problematização da realidade objetiva,

numa postura autônoma e ética, consciente dos mecanismos por meio dos quais as relações sociais se estabelecem.

É preciso entender a autonomia docente do ponto de vista da socialização profissional, da troca de saberes, do engajamento político por uma educação pública de qualidade para acesso de todos à instrução. Isso porque, a massa popular encontra na escola o único espaço para absorver a cultura letrada, elaborada pela humanidade.

Por isso, compartilhamos com Ferreira do Vale (2018) a defesa da escola pública como espaço do saber elaborado, patrimônio da humanidade, e, portanto, um direito de todos e alicerçada no contexto e firmada nos fins e valores comuns a todos, em que os educadores trabalhem no sentido de uma escola de qualidade social para a quantidade, para a formação de um coletivo instruído e, portanto, crítico, do ponto de vista político, ético, estético e filosófico.

Entretanto, precisamos do entendimento inicial de que a escola sofre influências externas que acabam determinando o trabalho do professor e submetendo-os à condição de executor de tarefas e isso interfere significativamente no entendimento sobre formação, sobre práxis consciente e sobre a relação dialética entre qualidade de ensino para a quantidade, para todos (GRAMSCI, 1968).

Nesta pesquisa, foi possível evidenciar a mudança de concepções sobre autonomia, identidade docente, ensino e aprendizagem. Inicialmente, as professoras consideravam-se autônomas por dominarem técnicas de ensino, entretanto, não tinham a consciência das determinações ideológicas que se escondem atrás das falsas inovações e dos materiais didáticos. A falta de fundamentos teóricos e metodológicos conduz a uma busca constante por apoio nas “receitas prontas” para ensinar, especialmente a Matemática, que apontam como uma disciplina difícil de ensinar e de aprender.

O conhecimento alicerçado, concreto, permitiu que o professor perceba essa dependência relativa aos materiais didáticos e amplie suas capacidades para definir seus objetivos e planejar todos os momentos de sua aula, agindo e refletindo sobre os processos utilizados e, especialmente, transformando seu entendimento sobre as diferentes situações que vivencia em oportunidades de análise à luz de seu conhecimento científico.

Ao considerar o professor como um intelectual, assumimos que sua atuação precisa basear-se em uma postura crítica frente à realidade, firmando seu conhecimento no alicerce científico, com efetivação didática clara e objetiva que garanta os processos de ensino e de aprendizagem para a efetiva apropriação dos conteúdos sistematizados. Que, além disso, posicione-se conscientemente diante da realidade objetiva, política e ideológica, que, ao mesmo tempo, constitui o sujeito e sua memória discursiva.

Os processos de análises das contribuições das professoras participantes foi possível pela utilização dos elementos da análise do discurso, em especial fundamentados nas pesquisas de Orlandi (1999), Gregolin (2006) e Pêcheux (1995, 2008), que tratam do posicionamento do sujeito do discurso na relação com a linguagem e a prática social, abordam o materialismo histórico como meio de análise crítica dos discursos permeados pela ideologia, pela língua e pela história.

Dessa maneira, os resultados desta pesquisa reforçam que a identidade docente autônoma depende, fundamentalmente, da compreensão das dimensões históricas, políticas, filosóficas e ideológicas por meio das quais o discurso se estabelece. Durante a análise dos textos (discursos) identificamos o entendimento do conceito de autonomia e identidade docente, as limitações da autonomia e suas principais causas e, ainda, as relações de dependência que se fortalecem num contexto alienado de trabalho.

Nessa direção, afirmamos que os cursos de formação continuada devem levar em conta a necessidade da fundamentação teórica e metodológica, sustentadas nas pedagogias críticas de educação para o desenvolvimento da autonomia docente, de modo a instrumentalizar a práxis educativa consciente do professor para o aprimoramento da percepção sobre suas ações, sobre a relação com o outro e com a realidade.

O grupo de estudos funcionou como um processo intermediário entre o entendimento inicial e o entendimento final sobre as questões referentes à autonomia e a identidade docente. Seguiu-se, para sua concretização, como evidencia Saviani (2005), os cinco passos da Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. É preciso enfatizar novamente que a escolha dessa teoria deu-se,

acima de tudo, por seu caráter revolucionário, preocupado com elevação cultural das massas e com a valorização do professor.

Para tanto, evidenciamos nas discussões a necessidade do docente assumir uma postura pedagógica crítica diante da prática educativa, diante da elaboração e gestão do currículo, diante da sala de aula e diante das outras dimensões, internas e externas à escola, que perpassam os caminhos da construção da identidade docente. Quanto mais consciente for sua prática, maior será sua capacidade de formar alunos críticos e maior será sua autonomia.

Buscamos, nesta pesquisa, apontar os caminhos para uma autonomia total, desvencilhada das imposições da ideologia do sistema vigente, que muitas vezes, se torna opressor. Defendemos, portanto, que o professor inicie o processo de reconhecimento das amarras que o impedem de evoluir criticamente, que busque uma fundamentação teórica e metodológica que lhe dê subsídios para a reflexão e ação e que realmente atue pela educação pública de qualidade social para as nossas crianças.

Defendemos, acima de tudo, a escola, que por seu caráter mediador pode proporcionar aos alunos o acesso ao saber elaborado, que aponte para a superação de sua condição de oprimido, mas para que isso aconteça, precisa de educadores engajados na luta por uma educação transformadora, crítica e profundamente política e filosófica. Uma educação que seja acima de tudo: democrática que atenda a todos sem discriminação, que seja centrada no conhecimento, no saber histórico como patrimônio da humanidade e de direito de todos, alicerçada no contexto e firmada nos fins e valores comuns a todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. L. A de B. **Jogos no ensino de Matemática: uma análise na perspectiva da mediação.** 2017. 238f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2017.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação.** Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Matemática.** Brasília/DF: MEC (Ministério da Educação e Cultura) / SEF (Secretaria da Educação Fundamental), 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia.** Resolução CP/CNE 01/2006, publicada no DOU 16/05/2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 171 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria J. Alvarez, Sara B. Santos e Telmo M. Baptista. Porto (Portugal): Porto, 1994. 336 p.

CAETANO, F. A. **O aprendizado da Matemática no Ensino Fundamental: um estudo com uma turma de 2º ano.** 2016. 125f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002. 296p.
D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação: reflexões sobre Educação e Matemática.** São Paulo: Summus Editorial, 1986.

DELPRA, S. F. de. C. **O ensinar, o aprender e o não aprender nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das significações de professores, pedagogos, alunos e seus responsáveis.** 2017. 106f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

DERISSO, J. L. Construtivismo, pós-modernidade e decadência ideológica. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de Professores: limites**

contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DICIONÁRIO ONLINE MICHAELIS. Significado de autonomia. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autonomia/> Acesso em: 25 de julho de 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: DUARTE, N.; SAVIANI, D. (orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 19-29, jan./abr. 2013.

_____. Educação Escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: Lombardi, J. C. (org.). **Crise Capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016.

FERREIRA, N. S. de A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação e Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto de 2002.

FERREIRA DO VALE, J. M. A educação contemporânea: esboço de interpretação. **Ciência Geográfica**. Bauru (SP): AGB, Seção Bauru, vol. XVI, jan-dez, 2012.

_____. **Estudos de Educação Escolar**: Elaborados no contexto da Pedagogia Histórico Crítica. Bauru (SP): AGB, 2018.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANCIOLI, F. A. de S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.) **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. 165 p.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016. 284p.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, M. M. A.; HYPÓLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 212 p.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros, 2005. 80p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, P. L. A ética em pesquisa. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 301-315, jul./dez. 2015.

GOMES, M. G. Obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos e o conhecimento matemático nos cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Contrapontos**. Ano 2, n. 6, p. 423-437. Itajaí, set./dez 2002.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos**. 2 ed. São Carlos: Claraluz, 2006. 220 p.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Trad.: Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Concepção Dialética de História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 338p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244f.

INDURSY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. In: **Cadernos de estudos linguísticos**, nº 9, Campinas: Unicamp, 1990, pp. 117-126.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBERATORI, H. C. **Atividades estatísticas no ensino fundamental a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2016. 113f. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto, 2016.

LIMA, J. I. de. **A Matemática na formação de professores para os primeiros anos escolares – Roraima (1940-1990)**. 2017. 173f. Tese (Doutorado). Programa Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática – REAMEC. Manaus, 2017.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p.

LOURENÇO, R. S. S. L. **A formação continuada em serviço de professores e as atividades do horário de trabalho pedagógico coletivo nas escolas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. Trad. Rodnei Nascimento. Revisão da Trad. Karina Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 598p.

MALANCHEN, J. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Trad.: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: Martins, L. M.; Duarte, N. (Orgs.) **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, K. **A miséria da filosofia**. Trad.: José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985. 225p.

_____. **Contribuições à crítica da economia política**. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288p.

_____. **O capital: crítica da economia política – Livro 1: O processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. Ebook Editora Boitempo, 2013.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MONTEIRO, M. A. A. **Um estudo da autonomia docente no contexto do ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2006. 305f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 114 p.

MUNHOZ, M. R. de C. **Formação, arte e leitura de mundo humanizada: possibilidades na ação docente**. 2018. 124f. Dissertação (Mestrado).

Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

MUNIZ, V. C. R. **Educação e Consciência em Vygotsky**: contribuições à formação do educador. 2018. 108f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação. Fortaleza, 2018.

NACARATO, A. M. (org.). **Práticas docentes em Educação Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013. 165p.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, L. A. de; SANTOS, C. R. dos; MIRANDA, C. C. C. de; OLIVEIRA, L. A. de. Dar-se ao encontro: diálogos entre linguagem e Matemática na formação docente do pacto. In: CONSTANT, E.; NASSER, L.; SANTOS, W. S. dos. **Educação em Movimento**: Artigos e relatos de experiências do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PARANÁ. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**: Produções didático-pedagógicas. Governo do Estado do Paraná/Secretaria de Estado da Educação, 2014.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2008.

PEREIRA, A. de J. **Contribuições da pedagogia histórico-crítica para o ensino da geometria no ciclo de alfabetização**. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru, 2016.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 2000.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997, pp. 83-94.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Trad.: José Severo de Camargo Pereira. 4 ed. São Paulo: Cortes – Autores Associados, 1983.

REDLING, J. P. **As configurações contemporâneas da Educação**: um estudo acerca de influências na Identidade Profissional do professor de

Matemática da Educação Básica. 2018. 250f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

REGO, T. C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. RJ: Vozes, 1995.

ROSSLER, J. R. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. 298p.

SACCOMANI, M. C. da S. **A criatividade na arte e na educação escolar: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski**. 2014. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

SANTOS, F. S. S. dos. **Professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogia histórico-crítica e ensino de ciências: investigando articulações**. 2015. 86f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. Bauru, 2015.

SANTOS, R. M. dos. **Representações sociais do professor dos Anos Iniciais sobre Matemática**. 2016. 160f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Jequié (BA), 2016.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 293 p.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. 153 p.

_____. **Escola e democracia**. 37 ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. 104 p.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p.

SEVERINO A. T. B. **O projeto EMAI: uma análise sobre seus pressupostos políticos, filosóficos e pedagógicos e a questão da autonomia**. 2016. 131f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.

SILVA, D. M. da. **A mediação pedagógica na alfabetização : um estudo com alunos do 3º ano do ensino fundamental I**. 2015. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação. Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Porto Alegre: Artmed, 2007. 152p.

SOUSA, K. I. de. **Formação continuada em Matemática: diversidade nos processos formativos para professores dos anos iniciais**. 2015. 78f. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1986.

VITTI NETO, B. **A visão das professoras sobre o jogo nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2014. 112f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad.: José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ANEXOS

Anexo 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Nós, Augusta Teresa Barbosa Severino e Renata Cristina Geromel Meneghetti, responsáveis pela pesquisa “Formação continuada em Matemática para professores da Educação Básica com vistas à construção de identidades autônomas a partir da problematização da realidade educacional”, estamos fazendo um convite para que participe como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende investigar o desenvolvimento da autonomia de professores da Educação Básica I para o trabalho com a Matemática a partir das propostas de um grupo de estudos e formação continuada que seguirá as orientações da Pedagogia Histórico-Crítica, tanto para o planejamento das atividades de sala de aula, quanto para a reflexão sobre a realidade escolar e o próprio trabalho educativo.

Para a análise utilizaremos a pesquisa qualitativa com enfoque na análise do discurso, pois pretendemos um contato direto com os participantes para o entendimento das mudanças de posicionamento discursivo, por meio das intervenções do grupo de estudos.

Sua participação será na entrevista semiestruturada inicial, nas atividades do grupo de estudos, incluindo a preparação e aplicação de uma aula dentro dos moldes da PHC, e na entrevista semiestruturada final. Esperamos que todo esse processo possa propiciar: a apropriação do conhecimento sistematizado, a problematização da realidade e a reflexão acerca da própria prática educativa e de sua identidade docente.

Durante todo o período da pesquisa e mesmo nos momentos da entrevista você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer esclarecimento, bastando para isso entrar em contato. Você tem garantido o seu direito de não aceitar participar ou de retirar sua permissão, a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo ou retaliação, pela sua decisão. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Autorização:

Eu, _____,
após a leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, das entrevistas que participarei e da garantia de confidencialidade e esclarecimento sempre que desejar. Diante do exposto expresso minha concordância de espontânea vontade em participar desta pesquisa.

Assinatura do voluntário

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário para a participação nesta pesquisa.

Augusta Teresa Barbosa Severino gutasix@yahoo.com.br
Doutoranda em Educação para a Ciência (UNESP/Bauru)
(14) 99152-9283