

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS: ÊNFASE NO DOCUMENTO DE REFERÊNCIA CURRICULAR DE MATO GROSSO

Valéria Marcia Queiroz¹
Kaique de Oliveira²
Rans Miler Pereira Dantas³

Resumo:

Este artigo tem como objetivo refletir a respeito dos resultados de uma formação envolvendo uma parceria de professores do Instituto de Ciências Humanas e Sociais/Campus Universitário do Araguaia com a Secretaria Municipal de Educação de Barra do Garças/MT. O objetivo principal da formação continuada era contribuir com a formação tanto da equipe pedagógica como dos coordenadores que atuam nas primeiras etapas da educação básica na rede municipal, a fim de que compreendam os referenciais teórico-práticos presentes no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso. Os objetivos específicos foram: entender as diferentes concepções teóricas que norteiam as políticas educacionais, mais especificamente do Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC/MT); identificar as proposições metodológicas do DRC/MT para a educação básica e; relacionar os referenciais teórico-metodológico com as práticas de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola. Para isso, a formação pautou-se em autores como Durkheim, Dewey e Marx que tratam das concepções teórico-filosóficas e Saviani, Libâneo, Moura entre outros que discutem as questões pedagógicas. Os encontros foram realizados, quinzenalmente, nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, no horário de 7:30 às 11h, no período de maio a novembro de 2019, perfazendo um total de 60 horas. Os resultados sinalizaram que, para a maioria dos participantes, os fundamentos teórico-filosóficos presentes no DRC/MT são complexos e requerem aprofundamento dos estudos. O mesmo acontece em relação as proposições metodológicas para planejar a organização do ensino, visando a aprendizagem efetiva dos alunos.

Palavras-chave. Formação Continuada de Coordenadores. DRC/MT. Concepções teórico-filosóficas. Proposições metodológicas. Aprendizagem.

CONTINUING TRAINING OF PEDAGOGICAL COORDINATORS: EMPHASIS IN THE CURRICULAR REFERENCE DOCUMENT OF MATO GROSSO

Abstract:

This article aims to reflect on the results of a training course involving a partnership between professors from the Institute of Human and Social Sciences / Araguaia University Campus with the Municipal Education Secretariat of Barra do Garças / MT. The main objective of continuing education was to contribute to the training of both the pedagogical team and the coordinators who work in the first stages of basic education in the municipal network, in order to understand the theoretical and practical references present in the Mato Grosso Curricular

¹ Doutora em Sociologia. Professora no Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Campus Universitário do Araguaia/UFMT. E-mail: vm.queiroz@uol.com.br

² Acadêmico do Curso de Licenciatura em Química, Campus Universitário do Araguaia/UFMT. E-mail: kaiquebg@gmail.com

³ Acadêmico do Curso de Licenciatura em Química, Campus Universitário do Araguaia/UFMT. E-mail: ransmiler@gmail.com

Reference Document. The specific objectives were: to understand the different theoretical concepts that guide educational policies, more specifically the Document of Curricular Reference of the State of Mato Grosso (DRC / MT); identify the DRC / MT methodological proposals for basic education and; relate the theoretical and methodological references with the teaching and learning practices developed at school. For this, the training was based on authors such as Durkheim, Dewey and Marx who deal with theoretical-philosophical conceptions and Saviani, Libâneo, Moura among others who discuss pedagogical issues. The meetings were held, fortnightly, at the Municipal Education Department, from 7:30 am to 11:00 am, from May to November 2019, for a total of 60 hours. The results signaled that, for most participants, the theoretical and philosophical foundations present in the DRC / MT are complex and require further studies. The same happens in relation to methodological proposals to plan the organization of teaching, aiming at the effective learning of students.

Key words: Continuing Training of Coordinators. DRC / MT. Theoretical-philosophical conceptions. Methodological proposals. Learning.

FORMACIÓN CONTINUA DE COORDINADORES PEDAGÓGICOS: ÉNFASIS EM EL DOCUMENTOS DE REFERENCIA CURRICULAR DE MATO GROSSO

Resumen:

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los resultados de un curso de capacitación que involucra una asociación entre profesores del Instituto de Ciencias Humanas y Sociales / Campus de la Universidad de Araguaia con la Secretaría de Educación Municipal de Barra do Garças / MT. El objetivo principal de la educación continua era contribuir a la capacitación tanto del equipo pedagógico como de los coordinadores que trabajan en las primeras etapas de la educación básica en la red municipal, a fin de comprender las referencias teóricas y prácticas presentes en el Documento de Referencia Curricular de Mato Grosso. Los objetivos específicos fueron: comprender los diferentes conceptos teóricos que guían las políticas educativas, más específicamente el Documento de Referencia Curricular del Estado de Mato Grosso (RDC / MT); identificar las propuestas metodológicas de la RDC / MT para la educación básica y; Relacionar las referencias teóricas y metodológicas con las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en la escuela. Para ello, la formación se basó en autores como Durkheim, Dewey y Marx, que se ocupan de concepciones teórico-filosóficas y Saviani, Libâneo, Moura, entre otros, que discuten temas pedagógicos. Las reuniones se llevaron a cabo, quincenalmente, en el Departamento de Educación Municipal, de 7:30 a.m. a 11:00 a.m., de mayo a noviembre de 2019, por un total de 60 horas. Los resultados indicaron que, para la mayoría de los participantes, los fundamentos teóricos y filosóficos presentes en la RDC / MT son complejos y requieren más estudios. Lo mismo ocurre en relación con las propuestas metodológicas para planificar la organización de la enseñanza, con el objetivo de lograr un aprendizaje efectivo de los estudiantes.

Palabras clave: Formación continua de coordinadores. RDC / MT. Concepciones teórico-filosóficas. Propuestas metodológicas. Aprendizaje.

Introdução

As instituições universitárias têm responsabilidades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. Essa última tem sido considerada um “[...] instrumento articulador de práticas acadêmicas e que também deve articular Universidade e Sociedade” (SOUSA, 2000, p. 103). Nesse sentido, a extensão visa socializar o conhecimento produzido na academia, de modo que esteja ao alcance e em benefício de todas as pessoas, constituindo-se, assim, em um espaço em que a articulação da universidade com a sociedade se efetiva concretamente. São nesses locais que podemos, enquanto universidade, contribuir para a emancipação dos sujeitos envolvidos, na medida em que são provocadas mudanças que desencadeiam a efetivação da práxis. Dessa forma, podemos contribuir “[...] com a crítica e com a análise, para a construção, junto com a sociedade, de um sistema mais justo. A Universidade deve estar presente na formação do cidadão, dentro e fora de seus muros” (SOUSA, 2000, p. 127).

Nesse sentido, a extensão tem se construído em um dos espaços para o desenvolvimento da formação continuada dos profissionais da educação, junto às escolas e/ou secretarias de educação, uma vez que essa formação tem sido motivo de preocupação, tanto por parte dos gestores municipais e estaduais como das instituições de ensino superior, responsáveis, pela formação continuada e inicial dos profissionais para a educação básica. Em relação a formação inicial, os estudos de Mizukami et. al. (2002); Gatti e Barreto (2009) entre outros apontam que ela é fundamental para o exercício da docência, mas que tem se revelado pouco satisfatória para atender as demandas da educação. Nesse sentido, os esforços estão sendo direcionados à formação continuada para que os profissionais ampliem e/ou complementem saberes necessários ao atendimento à diversidade de sujeitos que ingressam na escola, mais especificamente, a partir do processo de democratização do acesso à educação básica e demais garantias sociais advindas com a aprovação da Constituição Federal de 1988.

Sabedores de que a formação deve ser contínua, alguns professores do Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), que atuam em diferentes cursos de licenciatura do Campus Universitário do Araguaia (CUA), da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), juntamente com acadêmicos desses cursos, têm desenvolvido projetos de extensão que visam contribuir com a formação continuada da equipe técnico-pedagógica e dos coordenadores da rede municipal de educação de Barra do Garças.

Nessa perspectiva, o Projeto de Extensão, vinculado ao Curso de Licenciatura em Letras/ICHS/CUA, “Formação Continuada dos Coordenadores Pedagógicos da Rede

Municipal de Educação”, teve seu início em de maio de 2019 e finalizou no final de novembro de 2019. Contou com a participação da Profª. Drª. Valéria Marcia Queiroz e da Profª. Drª. Marilene Marzari que mediarão as discussões de temas que norteiam o primeiro caderno do Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso, mais especificamente as concepções teóricas, as proposições metodológicas e da relação desses referenciais com as práticas pedagógicas dos envolvidos.

Essa formação teve como objetivo principal contribuir com a formação tanto da equipe pedagógica como dos coordenadores que atuam nas primeiras etapas da educação básica na rede municipal, a fim de que compreendam os referenciais teórico-práticos presentes no Documento de Referência Curricular de Mato Grosso e, como objetivos específicos: entender as diferentes concepções teóricas que norteiam as políticas educacionais, mais especificamente do DRC/MT; identificar as proposições metodológicas do referido documento e; relacionar os referenciais teórico-metodológicos com as práticas de ensino e aprendizagem.

Os encontros aconteceram nas dependências da Secretaria Municipal de Educação, quinzenalmente, e contaram com o desenvolvimento de diferentes atividades, dentre elas destacam-se: as leituras e as discussões sobre o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, mais pontualmente a respeito das concepções teórico-filosóficas e sua relação com as práticas didático-pedagógicas que acontecem nos espaços escolares; as proposições metodológicas para o ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas que compõem as áreas do conhecimento; a importância em planejar a organização do ensino, entre outros. O desenvolvimento e avaliação dos participantes contaram com leituras, discussões de textos, questionamentos, relações estabelecidas entre teoria e prática, tarefas realizadas em grupo, socializações, produções coletivas e individuais, entre outras. Além disso, os critérios como: compromisso, pontualidade, responsabilidade, clareza na exposição das ideias e aprendizagem dos conceitos fizeram parte do processo avaliativo.

Nesse sentido, o projeto de extensão visou contribuir com os coordenadores pedagógicos para que atuem junto a formação continuada nas unidades escolares no sentido de intervir no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes que tem avançando na escolaridade com comprometimentos em relação a apropriação dos conceitos básicos das diferentes disciplinas que fazem parte das áreas do conhecimento.

Para avançarmos no processo de aprendizagem, é imprescindível que os coordenadores pedagógicos e a equipe gestora tenham um espaço para apreender, discutir as

experiências desenvolvidas nos espaços escolares, refletir a respeito das diferentes práticas didático-pedagógicas para intervir tanto no processo de ensino como de aprendizagem. Esses espaços de estudo requerem referenciais teóricos que contribuam para repensarem essas práticas, principalmente por parte dos coordenadores pedagógicos que tem, entre outras, a função de mediar a formação continuada dos professores na unidade escolar em que atuam. Assim, “[...] é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação continuada é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos estudantes que frequentam a escola” (SOUZA, 2003, p. 27).

Dessa maneira, o coordenador pedagógico que participa da formação continuada se sente mais preparado para desencadear as discussões que envolvem as questões teórico-filosóficas e didático-pedagógicas relacionadas à educação escolar. Para Garrido (2008) a formação continuada do coordenador pedagógico promove a constante atividade reflexiva, a fim de aperfeiçoar as mediações entre os coordenadores e os professores da escola.

Nessa perspectiva, a referida autora ressalta que o trabalho do coordenador é desencadear a formação continuada em serviço, a fim de que as reflexões dos professores a respeito de suas práticas favoreçam a tomada de decisão que contribua para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a garantia de um espaço coletivo e formador para o coordenador pedagógico contribui para refletir sobre sua prática, trocar experiência e crescer profissionalmente. Nesse sentido, a formação não se reduz a acumulação de conhecimentos em memória, mas recriá-lo para modificar a realidade da sala de aula. Daí que a formação deve considerar os desejos e as necessidades do contexto de atuação desses profissionais.

Dessa maneira, a formação buscou corresponder às necessidades dos profissionais da educação que tem como objetivo, segundo Lima (2008), transformar a realidade por meio de uma práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou seja, que auxilie o aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento como pessoa e como cidadão.

Para isso, é imprescindível a reflexão, respaldada pelas teorias, a respeito das experiências e práticas enquanto contributo de formação. Nos dizeres de Nóvoa (1992), a experiência prática por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência.

De tal modo, a reflexão crítica a respeito das práticas e das experiências escolares viabilizam a constante reformulação da formação continuada dos profissionais da educação,

sejam eles coordenadores e/ou professores. Nesse sentido, é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia que se desenvolve em sala de aula e a pedagogia proposta pela instituição escolar, uma vez que a educação visa a formação humana dos estudantes, dos professores e da coordenação pedagógica.

Para isso, o coordenador pedagógico deve compreender os professores para elencar as necessidades e, a partir disso, planejar e desencadear a formação continuada que envolva o processo didático-pedagógico no *lócus* da escola, uma vez que “[...] é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (NÓVOA, 2000, p. 47).

Isso implica também considerar os anseios da comunidade escolar, materializados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das diferentes instituições escolares e nas políticas educacionais, mais especificamente das relacionadas com o Documento de Referência Curricular do Estado de Mato Grosso (DRC/MT).

Concepções teórico-filosóficas e pedagógicas na história da educação brasileira

No decorrer do processo histórico as concepções teórico-filosófico de conhecimento e, conseqüentemente, de práticas didático-pedagógicas sofreram modificações e, ora uma ora outra, tornavam-se hegemônicas para atender os interesses políticos, econômicos e sociais de uma determinada classe social que assumia o poder e, conseqüentemente, era fundamentado em uma determinada concepção de mundo, de sociedade e de homem.

Para entendimento da relação entre as concepções e a educação, discutimos com as coordenadoras os princípios teórico-filosóficos do positivismo, fundamentado na concepção de Durkheim sobre a educação. Nessa discussão foi possível compreender que:

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destine (DURKHEIM, 2011, p. 41).

Nesse contexto, a educação era é pensada para criar no homem um ser que adapta-se às condições existentes em seu meio social. Segundo Rego (2001), a visão e as práticas da

pedagogia tradicional estão permeadas pelos pressupostos dessa concepção e da teoria psicológica Behaviorista/Ambientalista, uma vez que:

O papel da escola e do ensino é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio [...]. A transmissão de um grande número de informações torna-se de extrema relevância. [...] os conteúdos e procedimentos didáticos não precisam ter nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais (REGO, 2001, p. 89).

Para essa concepção, a educação escolar tem papel fundamental na preparação moral e intelectual do aluno para que ele possa assumir sua posição na sociedade. Essa concepção de educação se apresenta, no Brasil, na primeira República, sob o domínio político da oligarquia e de uma economia baseada na monocultura agroexportadora, na qual a educação escolar, segundo Romanelli (1978), Veiga (1989), estava pautada na pedagogia tradicional que tinha como objetivo a formação humanista e universal de uma pequena parcela da população brasileira, a privilegiada economicamente.

Para essa pedagogia, o conhecimento ensinado era produzido por meio do método indutivo que fragmentava, quantificava, observava, media e testava o objeto investigado que resultava em um produto, considerado inquestionável, transmitido aos estudantes que, por sua vez, eram passivos e memorizavam mecanicamente os conhecimentos para serem utilizados na vida futura. Essa prática, pautada na concepção positivista de ensino, separava teoria x prática, a fim de adaptar o sujeito na sociedade que naturalizava as condições sociais, ou seja, entre ricos e pobres, exploradores e explorados, intelectuais e analfabetos, superioridade de homens sobre as mulheres, dos 'brancos' sobre os indígenas e negros, entre outros.

Nessa perspectiva, a sociedade requeria que entre os seus membros existisse um certo grau de homogeneidade e similitudes, essenciais à vida coletiva. Em função disso, Durkheim (2011) defendia que os fins da educação deveriam estar voltados para a manutenção das estruturas sociais para assegurar as condições sociais de existência da sociedade.

Para isso, o professor, enquanto transmissor de saberes, se constituía em um agente integral de formação dos estudantes, responsável por fazer com que eles internalizem as maneiras de ser, agir e pensar da sociedade e se conformassem a elas. Isso era possível, uma vez que os estudantes ao serem considerados, pela escola, tábula rasa, ou seja, não traziam aprendizagens anteriores e, por ser assim, cabia ao professor depositar em sua cabeça o

conhecimento, considerado uma verdade inquestionável. Essa forma de conceber a aprendizagem estava fundamentada na teoria psicológica Behaviorista/Ambientalista.

Dessa forma, o aluno não era percebido como sujeito histórico, protagonista de suas ações e sim como um ser passivo a quem a escola/professor deveriam imprimir os valores morais e sociais necessários para a manutenção do status quo vigente.

Com isso, é possível dizer que na Primeira República a educação foi marcada pelas ideias positivistas e pela pedagogia tradicional que tornou-se hegemônica e era utilizada como instrumento de ação política capaz de “[...] contribuir para a sedimentação desse poder recomposto como instrumento de difusão de ideologia” (PAIVA, 1981, p. 131)

Diferente dessa, a concepção teórico-filosófica pragmática fundamentada nos ensinamentos de John Dewey, enfatiza a importância da atividade prática presente na vida dos sujeitos, contrapondo-se ao modelo tradicional.

Essa concepção se fez presente no Brasil, mais intensamente, no início da década de vinte/trinta, influenciada por diferentes acontecimentos históricos e políticos que marcaram o cenário brasileiro. Dentre eles destacam-se a quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, que refletiu na queda das exportações e dos preços do café brasileiro. Com a posse de Getúlio Vargas, em 1930, a política oligárquica perdeu o poder e o país começou a investir na economia nacional, intensificando o processo de industrialização. Nessa perspectiva, a “[...] economia se volta para o mercado interno, assinalou-se o início da passagem de um modelo econômico meramente exportador para outro voltado para a satisfação do consumo interno” (ROMANELLI, 1978, p. 54). Esses acontecimentos marcaram as primeiras décadas do Século XX, por um lado, pelo processo de industrialização nacional e; por outro, pela participação da população nas decisões políticas.

Esse contexto requeria outra concepção de educação, diferente da tradicional, que enfatizasse o processo de democratização do país e a proposta que mais respondia era a concepção pragmática de John Dewey que concebia a educação como um fenômeno direto da vida, tão inelutável como a própria vida. Para Dewey (1978) a vida, a experiência e a aprendizagem estavam inter-relacionadas, pois vive-se, experimenta-se e aprende-se simultaneamente. Com isso, “[...] o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar” (DEWEY, 1978, p. 31). Assim, um dos mais importantes méritos dessa teoria foi a de restaurar o equilíbrio entre educação formal e informal, uma vez que o processo de continuidade e de transmissão daquilo que torna a vida

social, como os valores, as crenças, a língua e os conhecimentos, pode ser transmitido às gerações mais jovens por meio da educação. Se isso não viesse a acontecer, cada nova geração teria que reinventar a cultura ao invés de reinterpretar aquilo que as gerações anteriores já sabiam. Nesse sentido,

[...] a educação é o processo pelo qual uma cultura é transmitida de geração para geração, acontecendo por meio da comunicação de hábitos, atividades, pensamentos e sentimentos dos membros mais velhos da cultura aos mais novos. Sem isso, a vida social não pode sobreviver, de modo que a educação não deveria ser apreciada apenas como ensino escolar e aquisição de disciplinas acadêmicas, mas como uma parte da própria vida (OZMON; CRAVER, 2004, p. 151).

Assim, a educação era vista por Dewey como: “[...] o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (DEWEY, 1978, p. 17). Dessa maneira, a escola não poderia ser uma preparação para a vida: ela era a própria vida! Por isso, a escola, por meio da educação, deveria enfatizar a integração entre os indivíduos e a sociedade, a fim de que as pessoas crescessem em direção à vida democrática. Para isso, a educação passou a ser entendida como “[...] direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la” (ROMANELLI, 1978, p. 152). Essa proposta de educação, conhecida como pedagogia escolanovista/nova, propôs uma variedade de metodologias de ensino, a fim de atender as necessidades do desenvolvimento do país, mais especificamente com o processo de industrialização. Para isso, a escola nova fundamentava-se nos pressupostos do pragmatismo de Dewey que fazia críticas severas a educação tradicional e deslocava

[...] a questão do intelecto para o sentimento, do lógico para o psicológico, da cognição para os processos pedagógicos, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, da quantidade para a qualidade; O importante não é aprender, mas ‘aprender a aprender’ (SAVIANI, 2009, p. 8-9).

Essa pedagogia escolanovista centrava-se no aluno e se preocupava menos com os conteúdos e mais com as metodologias ativas, diferentes do ensino pautado, segundo Saviani (1999), na transmissão dos conhecimentos enquanto produto resultante de investigações científicas. Essa educação nova reduziu a autonomia do professor que se tornou um facilitador/orientador/auxiliar da aprendizagem livre e espontânea do aluno que, por sua vez,

era considerado ativo e o centro do processo educativo. Nessa concepção há uma supervalorização do método em detrimento do conteúdo.

Nesse sentido, a teoria de Dewey foi fundamental por enfatizar mais o interesse, o esforço, o dom e a aptidão dos estudantes, enquanto potencialidades inatas. Essa educação baseava-se nos princípios da atividade, individualidade e liberdade. A atividade partia dos interesses dos estudantes que tinham a liberdade de escolha para aprender os temas relacionados as suas necessidades individuais. Por ser assim, a educação baseava-se na abordagem da solução de problemas para que os estudantes aprendessem fazendo e/ou aprendessem a aprender, dando-lhes condições para que resolvessem, por si próprios, os problemas individuais. Nesse sentido, o pragmatismo defendia a utilização de metodologias ativas que partiam do princípio de que o aluno era o responsável por seu processo de aprendizagem e era ele quem deveria escolher o que estudar; em sala de aula, os estudantes eram agrupados por áreas de interesse e o professor trabalhava com pequenos grupos, em um ambiente alegre e estimulante.

Mesmo com os diferentes estímulos, a pouca aprendizagem era justificada pela falta de interesse, esforço, dom, aptidão individual, próprios de cada sujeito. Essa concepção de educação ganhou relevância ao se contrapor a educação tradicional, uma vez que em sua propositura o aluno deveria aprender a aprender e aprender fazendo. Daí a importância que a escola tinha em incentivar as metodologias ativas que segundo Piletti (1991), Zabala (2002) e outros, se apresentavam como: Centro de interesse, método de projetos, investigação do meio, projetos de trabalho global, estudo dirigido, ficha didática, unidade didática, método de solução de problemas, trabalho em grupo, método psicogenético, métodos de projetos, aprendizagem baseada em problemas (ABP), sequência didática entre outras. Essas metodologias objetivam a aquisição, por parte dos estudantes, de habilidade para enfrentar os problemas e desafios de sua vida. Contudo, a concepção pragmática ignorava o contexto social e político da realidade vivenciada pelos estudantes e enfatizava a ideia de ensiná-los a viver no mundo e resolver seus problemas – sem interferir/modificar a sociedade.

Diferente da positivista e pragmática, a concepção teórica do materialismo dialético e histórico, criada por Marx e Engels, considera o homem sujeito histórico constituído a partir das condições materiais de existência, ou seja, a partir das relações sociais de trabalho, enquanto atividade principal.

Para a dialética marxista existe uma relação entre vida e trabalho no processo de formação do indivíduo. Daí a importância de uma “escola unitária” para manter a unidade

entre trabalho intelectual e manual para a formação do homem integral. Uma educação libertadora, isto é, capaz de transformar o trabalhador em um agente político, que pense, que haja, e que use a palavra como arma para transformar o mundo. Um ser político, capaz de se organizar, pensar e agir para transformar a realidade.

No Brasil, a concepção teórico-filosófica do materialismo histórico e dialético ganhou visibilidade com o processo de redemocratização do país, e começou a influenciar educadores brasileiros que passaram a entender a importância da educação como prática emancipatória, ao desvelar o produto enquanto aparente/empírico, ou seja, é preciso que os estudantes consigam captar a gênese do objeto de estudo e descobrir suas particularidades, fazendo abstrações no percurso histórico/investigativo para chegar em suas múltiplas determinações e contradições. Assim, a formação do pensamento “[...] parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto” (SAVIANI, 1991; p.11). Para isso, a filosofia dialética tem como base a atividade humana – trabalho -, uma vez que é por meio dele que o homem supre as necessidades materiais e cognitivas e se modifica intelectualmente.

Esse referencial teórico-filosófico, subsidiou a criação da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, Leontiev e Lúria que, por sua vez, fundamentaram a criação da pedagogia histórico-crítica, de Saviani e a crítico-social dos conteúdos, de Libâneo. Para Martins (2008), as propostas para uma pedagogia crítica, trazida tanto por Saviani como por Libâneo, acentuam a importância de estimular: “[...] uma consciência crítica e uma ação transformadora pela transmissão-assimilação ativa de conteúdos críticos, articulados aos interesses da maioria da população” (MARTINS, 2008, p. 591).

Nessa perspectiva, uma proposta pedagógica fundamentada no materialismo histórico-dialética precisa ser assumida enquanto totalidade, ou seja, envolver os conhecimentos técnicos, científicos e políticos em prol da criação de uma sociedade comprometida com a emancipação econômica, política e social da coletividade. Assim, para que os professores ensinem nessa concepção pedagógica é imprescindível buscar contribuições em outras ciências como: Filosofia, Sociologia, Psicologia, Antropologia entre outras e ter o domínio do processo histórico da produção do conhecimento e do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Além de compreender a realidade/conhecimentos dos estudantes para organizar o ensino a partir de seus saberes reais/efetivos, visando seu desenvolvimento potencial. Dessa maneira, o professor assume o papel de mediador didático, ou seja, aquele que medeia a relação entre aluno e conhecimento, para que a mediação cognitiva se efetive - aluno com o conhecimento escolar. Com isso, o

trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 13).

Para elaborarmos uma proposta de estudo foi necessário conhecimento das teorias de Marx e Vygotsky, pois elas fundamentam a prática didático-pedagógica dos professores insatisfeitos com os rumos da educação nacional. Segundo Saviani (2003) é necessário que os estudantes/professores tenham conhecimentos dessas teorias para se contrapor aos interesses da minoria em favor da maioria, que vêm sendo explorada/excluída dos bens materiais e espirituais, ao longo da história brasileira.

Para isso, outra questão relevante foi o planejar e o replanejar do ensino enquanto atividade constante da prática educacional do professor para que a aprendizagem se efetive. Esse planejamento requer a participação da coletividade de professores e coordenador para um maior enriquecimento das proposições teóricas e na elaboração dos objetivos norteadores, do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, enquanto documento que contempla a filosofia e os princípios que norteiam o trabalho dos profissionais da escola como o perfil do aluno que pretende preparar para não ser incoerente com o que foi definido coletivamente pelos diferentes segmentos da escola.

Esse entendimento desencadeou na necessidade do professor realizar um estudo mais aprofundado do processo de ensino e aprendizagem, pois se deixar de dominar o todo estará rumo a uma proposta eclética, aquela em que o professor, por questões teórico, deixa de discutir, pensar, refletir e criar - apenas copia o que, facilmente, está disponível, seja em *sites* ou produzidos por empresas dispostas a ‘faturar’ com as fragilidades presentes na educação.

Incentivar os estudantes para que se motivem a apreender os conhecimentos produzidos historicamente, requer metodologias que valorizem tanto o professor como os estudantes que devem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, a fim de que desenvolvam um pensamento que possibilite intervir na construção de uma sociedade mais igualitária e humana.

Para isso, segundo Davídov (1988), Saviani (1991) os estudantes devem pensar teoricamente a respeito do objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico para lidar com ele em situações concretas de vida prática. Dessa maneira, é fundamental a resolução de situações-problema, pois se o conteúdo for transmitido em forma de produto, os escolares dificilmente se apropriam do conhecimento científico, que requer a busca pela compreensão

do nuclear e dos nexos internos das coisas, para permitir a realização da análise e da generalização teórica.

Assim, o planejamento do ensino tem a finalidade de desenvolver o pensamento teórico, que requer uma preparação que a maioria dos cursos de formação inicial e continuada deixa de contemplar em seus currículos. Em função disso, o professor ensina os conteúdos apenas de forma empírica que, como relata Davídov (1988), ajuda pouco no desenvolvimento integral dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, Paulo Freire diz que: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados. O homem é um ser de raízes espaço-temporais” (FREIRE, 1983, p. 61).

Reflexões e Considerações

Os resultados obtidos por meio de observações e produções de textos sinalizaram para a importância da formação continuada para os coordenadores, principalmente com a mediação didática das professoras dos cursos de licenciatura da UFMT que trouxeram um maior aprofundamento teórico-prático, a fim de que seja recriada as formas de pensar e agir no contexto escolar. Isso contribuiu para avançar nos desafios tanto em relação a formação pessoal como na continuada desencadeada com os professores nas escolas, como observamos nos relatos:

Eu ainda tenho muitas dúvidas, mas confesso que o mínimo que consegui assimilar está contribuindo muito com a minha função atual, que é de coordenadora pedagógica. Eu, particularmente, entendo que os tempos mudaram e hoje precisamos ter o cuidado para não estagnarmos, precisamos mudar também. (L.A.S. Produção realizada em 27/11/2019)

[...] hoje não me vejo a mesma pessoa, ou a mesma educadora, com essa oportunidade [...] testei novas metodologias com alunos, com colegas de trabalho, usei práticas nunca testadas antes, mas que surtiram efeitos nunca vistos, nas formações constatei que em cada encontro tivemos muitos conhecimentos [...] (H.B.S.S. Produção realizada em 27/11/2019)

As falas sinalizam para aprendizagens importantes que, de uma forma ou de outra, contribuem para a aprendizagem tanto dos coordenadores como dos professores e alunos que frequentam a educação básica. Nos dizerem de uma coordenadora,

[...] tivemos a oportunidade de refletir e questionar sobre a nossa prática diária e de entendermos a grande necessidade de estarmos constantemente estudando, buscando aprender para também compartilharmos com os professores com quem trabalhamos [...] (E.A.S.C. Produção realizada em 27/11/2019)

Nesse sentido, a formação continuada provocou “[...] reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 29). Nessa mesma perspectiva, os estudos de Tardif mostram que os saberes são produzidos socialmente, embora a apropriação seja individual; por isso, não devem estar desconectados da história de uma sociedade, de sua cultura e de seu espaço de produção.

No que se refere as práticas desenvolvidas nas escolas, uma parcela significativa dos coordenadores destacou contribuições importantes ao dizerem que “[...] foram de suma importância para compreendermos a realidade em que estamos inseridos e as necessidades de mudanças para que nossas práticas se tornem coerentes com aquilo que acreditamos ou que deveríamos acreditar” (D.M. Produção realizada em 27/11/2019). Para outra coordenadora os estudos e reflexões a respeito das concepções contribuíram para sua atuação pedagógica, pois passou a ter “[...] um outro olhar do documento curricular de Mato Grosso com as possibilidades de novas metodologias e planejamento (A.M.M. Produção realizada em 27/11/2019). Nessa mesma perspectiva, outra coordenadora destacou

[...] a importância de estudar e compreender o que cada concepção traz, qual pedagogia que cada um propõe, para consolidarmos uma educação que proponha a formação de pessoas que se preocupam com a sociedade, que queiram atuar e transformar a sociedade que vivem [...] (A.K.S.S.S. Produção realizada em 27/11/2019)

As produções revelam que a formação continuada contribuiu para ampliar os conhecimentos referentes as concepções teórico-filosóficas presentes no DRC/MT e no PPP das instituições, direcionando para a construção de uma escola que seja capaz de formar pessoas comprometidas com a transformação da sociedade.

Outra questão que mereceu destaque diz respeito às práticas teórico-metodológicas, uma vez que reconheceram que as práticas estão pautadas na concepção positivista/tradicional, embora acreditassem que estavam desenvolvendo práticas pedagógicas na perspectiva crítica. A produção de duas coordenadoras evidencia essa situação:

[...] percebemos que o ensino tradicional ainda está bem enraizado em nossas práticas pedagógicas, embora alguns professores já utilizem as metodologias ativas, aquela que vai colocar o aluno como protagonista (S.G.L. Produção realizada em 27/11/2019).

A formação, os estudos e discussões nos mostraram que muitas vezes acreditamos que somos educadores que preparamos os alunos para serem cidadãos críticos e atuantes na sociedade, porém, em nossa prática o positivismo é muito forte, não nos damos conta que nosso planejamento não condiz com o que de fato pretendemos alcançar (A.K.S.S.S. Produção realizada em 27/11/2019).

Mesmo reconhecendo que as práticas de ensino estavam pautadas na pedagogia tradicional foi possível perceber o desejo de mudança, suscitado com os estudos, principalmente no que diz respeito a reformulação do Projeto Político-Pedagógico para adequá-lo à concepção crítica, objetivando, com isso, a formação de cidadãos que sejam protagonistas do processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, integrantes do projeto pontuaram a necessidade de maior tempo de estudo para conseguirem avançar na concretização deste objetivo. Assim,

[...] reafirma-se a necessidade de um tempo maior de estudo, onde os profissionais da educação possam compreender na totalidade as políticas educacionais (K.O. Produção realizada em 27/11/2019)

A formação acadêmica não é suficiente para preparar um professor, precisamos estar em permanente e constante aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade para assegurar um ensino de qualidade. (M.T.O. Produção realizada em 27/11/2019)

Por fim, podemos dizer que foi unânime entre as coordenadoras o desejo de continuar com a formação continuada, tanto que solicitaram a continuidade para o próximo ano e manifestaram o interesse de estudar, de modo mais aprofundado, tanto as concepções teórico-metodológicas como o planejamento do ensino e aula. Tal expectativa vai ao encontro dos anseios em contribuir com o processo de formação de uma escola capaz de formar sujeitos mais aptos a conviverem em uma sociedade plural de maneira mais democrática.

Parece que não faz sentido – talvez em outro lugar.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica, teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elsa Siqueira de Sá (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de, CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIMA, Claudia Maria de. Formação Contínua do Professor de Ensino Fundamental e Educação à Distância: reflexões sobre o potencial de aprendizagem. In: GRANVILLE, Maria Antonia. (Org.). **Teorias e Práticas na Formação de Professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2008

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, E. et al. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. XIV ENDIPE. Anais.

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso**: concepções para a educação básica, 2018.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. (Org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA. Os professores e as histórias da sua vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.11-30.

OZMON, Howard A.; CRAVER, Samuel M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAIVA, José M. **O método pedagógico Jesuítico**: uma análise “Ratio Studiorum”. Minas Gerais: Imprensa Universitária da UFV. 1981

PILETTI, Cláudio. **Didática Geral**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1991

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **Histórica da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUSA, Ana Luíza Lima. **A história da extensão universitária**. Campinas: Editora Alínea, 2000.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Coord.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 1989.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.