



## Reflexões contemporâneas que dialogam com as políticas e práticas pedagógicas: Anos iniciais

Sonia Maria de Oliveira<sup>1</sup>  
Jocineide Catarina Maciel de Souza<sup>2</sup>  
Maria Elizabete Nascimento de Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

Práticas pedagógicas nos anos iniciais visam ampliar o desenvolvimento das habilidades cognitivas das crianças como prevê a legislação que orienta sua inserção na escola a partir dos seis anos de idade e a formação docente nos cobra um (re)pensar sobre estas, considerando as diretrizes curriculares atuais. Dessa forma, projetos de formação continuada, implementados como políticas públicas em Mato Grosso, são possibilidades de reflexões que consideram os contextos históricos, políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais que assentam em práticas voltadas à contemporaneidade. Neste artigo, as reflexões foram construídas ao longo da dissertação a nível de mestrado. Esforçamo-nos a oferecer ao leitor contribuições que subsidiem debates acerca da temática apresentada que objetivou investigar produção de conhecimentos desenvolvida pela política de formação e sua relação com as práticas pedagógicas, sustentadas em aportes teóricos como: Pimenta (2006), Contreras (2012), Freire (1996), entre outros. A pesquisa, de abordagem qualitativa coletou dados do questionário enviado aos docentes que atuam nas escolas, bem como, outros registros de observações e análises documentais. A análise de conteúdo foi aplicada como técnica de análise das comunicações do questionário e registros das observações. Além disso, buscamos organizar as categorias que auxiliaram na compreensão das mensagens dos discursos, onde constatamos que as práticas pedagógicas apontam necessidades de contínua reavaliação na organização da formação continuada que enseje uma atuação mais crítica e reflexiva.

**Palavras - Chaves:** Formação, Políticas, Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas das professoras dos anos iniciais que participavam da formação continuada ofertada pela SEDUC/MT em uma escola estadual no município de Cáceres-MT, onde buscamos articular a produção de conhecimentos às práticas pedagógicas nos anos iniciais, para compreender as diferentes concepções pedagógicas que contribuem para o modo de ser e estar na condição docente dos anos iniciais.

Para Paulo Freire, o processo educativo é ato criador na relação entre educador e educandos, mediatizado dialogicamente. A educação sofre inúmeras críticas em relação aos baixos índices de resultados alcançados na sistematização do ensino e aprendizagem.

<sup>1</sup> Pedagoga, Professora Formadora da DRE/MT e Mestre pela Universidade Estadual de Mato Grosso – MT, [soninha\\_13@hotmail.com](mailto:soninha_13@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Literários PPGEL/UNEMAT-UF, [jocineide.souza@unemat.br](mailto:jocineide.souza@unemat.br)

<sup>3</sup> Doutora em Estudos Literários - [professora](mailto:professora@unemat.br) formadora da DRE/MT. Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/MT – [maria.elizabete@unemat.br](mailto:maria.elizabete@unemat.br).

Observação que se constata, especialmente nos resultados das provas externas. Assim, propomos dialogar com a perspectiva mediadora e reflexiva em educação, pautando em estudos de autores, como: Alarcão (2001), Pimenta (2001), Contreras (2012), Freire (1987), dentre outros.

Segundo Pimenta (2001, p. 41), “À urgência aos problemas, por sua vez, melhor se responde à medida que mais conhecemos suas raízes, e que de modo antecipatório, construírem-se conhecimentos que poderão ser acionados em face das urgências”. Resultados de avaliações externas não consideram fatores vivenciados pela comunidade escolar e impossibilita a escola de avançar como lugar de democratização da sociedade, possibilitando que os educandos recebam uma formação que contemple a sua vida pessoal, como cidadão. Pimenta (2001, p.) afirma ainda que: “O não enfrentamento da questão epistemológica da educação dificulta aos educadores [...] a formulação de pesquisas necessárias que estão sendo indicadas pelas urgências da prática social da educação”.

Na perspectiva supracitada elaboramos as seguintes questões norteadoras dessa reflexão: Qual a importância da formação ofertada por meio da SEDUC/MT? Quais pontos desenvolvem conhecimentos para promoção de aprendizagens significativas para seus alunos? O ambiente escolar e a relação com os educandos têm se modificado frente às reflexões desenvolvidas no espaço da formação continuada? Essas questões nos impulsionaram a buscar compreensão sobre a relação da formação continuada e o processo de ensino na prática pedagógica das participantes do projeto de formação continuada no ano de 2015/2016, em uma escola estadual de Cáceres-MT.

Para Paulo Freire (1996), não há como separar o significado das coisas da condição de seres humanos ou as concepções em dimensões profissionais das pessoais, pois ambas são implícitas ao fazer docente e movimentam-se conjuntamente. A atuação pedagógica nos anos iniciais é articulada a outros aspectos da infância, onde as brincadeiras são aliadas do conhecimento formal, conforme salienta Vygotsky (2002, p. 137): “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo dos significados e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”. Antagonicamente, as referências trazidas pelas participantes eram embasadas em conhecimentos técnicos, conservadores e fragmentados, dificultando a correlação teoria e prática das professoras, de modo a atribuir sentidos às brincadeiras necessárias à infância.

No Brasil, historicamente, concepções e práticas tradicionais de ensino foram estabelecidas no sistema educacional, desde a colonização Jesuíta, cuja prática de ensino era esvaziada de sentidos e, portanto, não promoviam saberes significativos e mantinham os

estudantes alheios ao conhecimento que provocará a emancipação social e política. Nessa correlação, foi importante conhecer a rotina das salas de aula e os percursos da formação continuada, onde a observação nos propiciou condições para analisar diferentes aspectos na compreensão da totalidade, visando a tessitura investigativa do fenômeno abordado, com o objetivo de contribuir na construção de estratégias pedagógicas que pudessem minimizar as fragilidades.

O objeto de estudo não é um universo desconhecido, práticas pedagógicas e políticas públicas de formação fazem parte de nossa vida profissional. Atualmente, desempenhamos atividades de formação de professores da Educação Básica, através da Diretoria Regional de Educação em MT, atendemos professores pedagogos de doze municípios da região Sudoeste do Estado de Mato Grosso que compõe a DRE/polo Cáceres. As atividades realizadas no Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) foram essenciais para a compreensão das indagações iniciais, incluindo as disciplinas ministradas na linha de pesquisa de formação de professores.

As interlocutoras dessa pesquisa foram identificadas por codinomes - Acuri, Bacuri, Buriti, Babaçu, Carandá, Macaúba, Indaiá e Tucum (trata-se de uma referência às palmeiras nativas e oriundas dos três biomas: Cerrado, Pantanal e *Chaco* boliviano). São biomas que trazem diferentes significados na vida dos estudantes da região, exuberantes e majestosas nas paisagens, oferecem frutos, caules, folhas e são presenças constantes nos desenhos pendurados nos varais dos corredores das escolas e, até mesmo, nas salas de aulas.

## **METODOLOGIA**

No percurso metodológico, destacamos a contribuição de Moroz (2006, p. 16), quando enfatiza que: “Pode-se dizer, portanto, que a elaboração do conhecimento científico é um processo de busca de respostas: a pesquisa científica tem por objetivo elaborar explicações para a realidade [...]” assim “[...] sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema”.

Desse modo, as metodologias adotadas estão, também, em consonância com Bernadete Gatti (2007) quando salienta que: “o método não é algo abstrato. Método é ato vivo, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (p. 43). Compreendendo que:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento de alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em



nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha.

Atentando ainda à concepção freireana, ao considerar o início da investigação no rigor científico e na interpretação dos fatos:

Outro saber fundamental à experiência educativa é o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, ai radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não a penas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal (FREIRE, 1996, p.76).

A recolha dos dados no questionário, registros da observação e análise dos documentos, na compreensão do percurso como um diálogo subjetivo, em que “minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-lo aos demais” (FREIRE, 1996, p. 95), são fatores que nos levaram à proposição da pesquisa, desejando que ao final, pudéssemos encontrar estratégias pedagógicas para contribuir com o ato do ler e escrever na educação básica, especialmente, com as professoras em foco.

O documento das Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), afirma já na introdução que: “a implantação de uma política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longas de convívio escolar, com maiores oportunidades de aprendizagem”, que favorece a compreensão do desenvolvimento humano e a internalização do conhecimento defendido por Vygotsky. Nas palavras de Rego (2003, p.79.):

Na perspectiva vygotskiana, embora os conceitos não sejam assimilados prontos, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos de um modo geral e dos científicos em particular. A escola propicia às crianças um conhecimento sistemático sobre os aspectos que não estão associados ao seu campo de visão ou vivência direta (como no caso dos conceitos espontâneos). Possibilita que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade. Por envolver operações que exigem consciência e controle deliberado, permite ainda que as crianças se conscientizem dos seus próprios processos mentais (processo metacognitivo).

Compreender o valor dos conceitos de Vygotsky, relacionados às questões das interações sociais é compreender como a criança se desenvolve, considerando sua dimensão



social na utilização de diferentes ferramentas, inclusive de como a linguagem possibilita à criança otimização de sua relação com o mundo, pois:

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 secundarizar 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. (SAVIANNI, 2009, p.58).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49): “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. A investigação é forma de produzir conhecimento estruturado, alcançando objetivos e métodos de estudos. “Neste contexto, os estudos de caráter qualitativo sobre os métodos utilizados na investigação educativa e seus pressupostos epistemológicos ganham significativa importância” (GAMBOA, 2012, p. 26).

Recolhidos os dados dos participantes, bem como, preenchidos os formulários para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT e com a aprovação do projeto, retornamos à escola para coleta de assinatura e início da pesquisa de campo. Diferentes estratégias qualificam a infinidade de informações de uma seleção, que é a parte mais estreita do funil investigativo, já que:

À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as atividades de pesquisa são canalizados para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.90).

Para Triviños (2006), a observação livre satisfaz as necessidades da pesquisa qualitativa para estabelecer a relevância do sujeito, e o estabelecimento da pré categoria ajuda a compreensão do fenômeno observado. Nas questões fechadas objetivou-se colher informações relacionadas ao contexto da pesquisa, nas questões abertas, houve liberdade para elaborar as respostas na concepção pessoal. A análise documental segundo Ludke e André (1986, p. 39) esclarece o entendimento na apropriação da análise documental, pois: “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. [...] surgem num determinado



contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. As autoras apontam vantagens como o baixo custo, tempo e atenção na seleção das fontes relevantes.

A técnica da *análise de conteúdo* foi escolhida como um conjunto de técnica de análise no campo da comunicação, que Bardin (2011) define como uma análise dos significados, como é o caso da análise temática da questão central da pesquisa.

Trabalhamos com categorias de classificação e agregação constituídas a partir das classes que reúnem um grupo de elementos de características comuns, seguindo duas etapas: inventário (elementos comuns) e classificação (divide os elementos e organiza-os de acordo com as mensagens).

## REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a formação inicial e a formação continuada são obrigações dos Estados na garantia da igualdade de condições de direitos à qualificação profissional. Nessa conjuntura, Freitas (2002), (*apud* Rodriguez, 2003) demonstram preocupação com novas políticas que centram o debate em torno do indivíduo, como único responsável pela sua formação, nas quais ideias neoliberais delegam a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, dissociadas do problema das condições de trabalho, como assegura Marx (2008, p. 97):

Refletir sobre as formas da vida humana e analisá-las cientificamente é seguir rota oposta à do seu verdadeiro desenvolvimento histórico. Começa-se depois do fato consumado, quando estão concluídos os resultados do processo do desenvolvimento. As formas que convertem os produtos do trabalho em mercadorias, constituindo pressuposta da circulação das mercadorias, já possuem a consistência de formas naturais da vida social, antes de os homens se empenharem em apreender, não o caráter histórico dessas formas que eles, ao contrário, consideram imutáveis, mas seu significado.

Os aspectos da formação são relevantes para suscitar um processo de crítica e reflexão no atual contexto, pois: “Retrospectivamente, a evolução da pedagogia em alguns grandes momentos marcou a construção da identidade do professor. E para cada um desses momentos existem estudiosos demonstrando tentativas de sistematizar e compreender a sua própria prática a fim de conectar alguns eixos de inteligibilidade”. (GAUTHIER & TARDIF, 2010, p. 475).

Nesse contexto, os cursos de formação de professores são bases de concepções éticas, psicológicas, pedagógicas e científicas, “portanto, quanto mais sólida for à teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (SAVIANI, 2008, p. 127).

Outro conceito, como o da autonomia docente em Contreras (2012, p. 212), faz compreender a formação organizada em função das necessidades pautadas na cultura e cientificidade, numa postura reflexiva dos professores sobre as políticas de formação continuada.

A ideia de reflexão humana traz em sua origem, fundamentos da teoria do filósofo, psicólogo e pedagogo norte americano J. Dewey (1859-1952) que coloca os princípios da atividade prática e democrática como principais fatores de transformação e de desenvolvimento educacional, focalizando na educação da criança como um todo, devendo a criatividade ser fomentada na experiência e no pensar como forma de buscar e investigar os atos cotidianos.

Donald Shön, um dos autores com maior peso na difusão desse conceito leva o termo *reflexivo* a ganhar força e destaque mundial na educação do século XX. A partir do conceito de *professor reflexivo* de Shön, críticos apontam na sua teoria uma lógica dual entre grupos que pensam e planejam o trabalho pedagógico e os que o executam, e nesse caso, o professor é apenas o executor.

As críticas para Pimenta (2006, p. 18), são alertas para se compreender que é preciso ter claro a diferença entre reflexão como uma qualidade essencialmente humana e a reflexão como atributo docente, elemento fundamental para mudanças coletivas das práticas docentes. Pimenta (2006) ressalta ainda que o aspecto que evidencia a teoria de Shön na valorização da experiência de Dewey é a reflexão na experiência ou conhecimento tácito, que trata de uma formação profissional baseada na prática e no conhecimento tácito que se configura em um modelo que precisa sempre retomar a teoria e refletir sobre novas soluções, a qual Shön denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Pimenta, (2006), denuncia que esse protagonismo na teoria de Shon, gera supervalorização do professor como indivíduo no caráter do “praticismo” e “individualismo”, uma possível hegemonia autoritária do processo da reflexão e ação em torno apenas do fazer do professor. e critica a forma individualizada como o conceito acaba sendo aplicado no contexto da sala de aula, o qual retira a responsabilidade pública dos professores e reduz a compreensão da totalidade do contexto educacional, que dificulta o engajamento de práticas mais críticas e globalizantes, como afirma Habermas (*apud* Contreras, 2012, p. 117) “O negar da reflexão, isto é positivismo”.

Nessa perspectiva, Alarcão (2001) aponta que:



Por analogia com o conceito de professor reflexivo, hoje tão apreciado, desenvolverei o conceito de escola reflexiva e procurarei sugerir que a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles. É uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo, contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola formação (ALARCÃO, 2001, p. 15).

Alarcão (2001) define um novo marco no conceito de reflexividade, do individual para o coletivo, tendo em vista que o docente está inserido dentro de um contexto educacional em novas dimensões, com outros docentes, partilhando de novos saberes e experiências. Dessa forma, Pimenta (2006), redesenha a matriz de formação docente do ponto de vista do conceito *crítico reflexivo*, como consciência coletiva e solidária, repelindo intervenções de políticas neoliberais que ganham o espaço da escola, reduzindo à produção de força de trabalho, alienação da condição social da escola.

Acreditamos que o conceito da reflexividade, nestes tempos pós-pandemia, precisa evoluir para a concepção de atos reflexivos e críticos, inseridos no contexto educacional e na ação docente, numa relação intrínseca entre teoria e prática. Alguns movimentos chamam atenção na atualidade em função das sequelas no campo da educação pós-pandemia da Covid-19 e seus reflexos na educação, no que se refere ao aumento das desigualdades educacionais e, portanto, necessitam de diálogos acerca da implementação de políticas na efetiva qualificação das práticas pedagógicas para a retomada do (re)planejamento do retorno às aulas presenciais.

O relatório produzido pelo Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2021), apresenta informações relevantes sobre a expansão na questão das desigualdades sociais, refletidas nas desigualdades educacionais no Brasil. Nesse relatório é possível perceber que o afastamento do estudante da escola, na pandemia, atingiu cruelmente, quem já se encontrava em situações de vulnerabilidades.

O relatório, intitulado de “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação” (UNICEF, 2021), apresenta uma análise da exclusão dos estudantes em relação à localização das escolas (urbana ou rural), ao sexo, à cor/raça e à faixa de renda dos estudantes, aponta ainda o fato de que ao final do ano letivo de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, o que corresponde a 13,9% dessa parcela da população em todo o Brasil.

As informações nesse contexto pandêmico, complementado pelas informações publicadas, em 2021, no site da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e

a Cultura (UNESCO), mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o planeta estão sofrendo ou já foram afetados pelo impacto do fechamento das escolas e universidades devido à pandemia. Dados de pesquisas como essas, desenham o árduo caminho que a escola e seus educadores terão que percorrer na busca por diminuir ou minimizar as desigualdades educacionais criadas e/ou ampliadas no contexto da pandemia e conseqüentemente, as desigualdades sociais, como é o foco das nossas reflexões teóricas.

A presença de políticas públicas e a reflexão-ação no planejamento da prática pedagógica para o retorno das aulas presenciais carregadas de desafios poderão trazer novos significados para a função da escola, promovendo uma renovação na prática pedagógica do ensinar e do aprender, buscando o uso da tecnologia como um instrumento para a qualificação desse novo olhar sobre a educação. O retorno às aulas presenciais exige do educador uma aproximação com a comunidade, um esforço coletivo para o realinhamento de objetivos e ações. Nessa perspectiva, torna-se importante iniciar um movimento reflexivo acerca das questões que angustiam o educar dos anos iniciais, que tem percebido conseqüências nas defasagens de aprendizagens dos estudantes ao longo do tempo afastado do ensino presencial.

## RESULTADOS

Partindo do princípio de que cada ser humano existe e vive em um contexto social e cultural específico. “O homem é um ser de raízes espaço-temporais”. (FREIRE, 1980, p.34). As mensagens das interlocutoras revelaram envolvimento, motivação e interesse na busca de melhorias nas práticas pedagógicas e no compromisso que tinham com a turma. Na análise do Conteúdo, compreendemos que Acuri, por exemplo, demonstrou preocupação com a profissão e a melhoria do ensino da escola como um todo. Bacuri e outras interlocutoras, em suas falas, procuravam se envolver nas atividades, auxiliar quando necessário e ainda chama à responsabilidade àqueles a quem elas achavam que não levavam a formação muito a sério.

Buriti, percebia a importância da relação teoria/prática e a valorização das trocas de experiências entre professores, relacionadas aos fazeres pedagógicos. Babaçu ressalta o enriquecimento por meio das trocas de experiências, que, aliás, é uma fala recorrente na maioria dos registros, ênfase assim destacada: “[...] que o professor possa trocar vivências e assim, enriquecer nossos conhecimentos”. Este aspecto é preocupante na troca de experiências tomadas como ponto de partida para o desenvolvimento de outras práticas na sala de aula, pode-se correr o risco de se estar desenvolvendo atividades mecânicas, mera absorção de conhecimentos. Para Carandá, a ênfase ao caráter técnico do alfabetizador nos

parece maior, como necessidade de consolidar metodologias, dando conta de desafios que nos leva a suspeitar de que haja uma fragilidade na compreensão epistemológica do conhecimento necessário à criança nos anos iniciais.

Percebe-se nas falas de Macaúba, Indaiá e Tucum, entre os motivos de participarem do Projeto de formação, a importância da reflexão sobre a prática de sala de aula, separação clara dos conhecimentos curriculares e aspectos multidimensionais que cercavam a aprendizagem da criança como um processo natural, rico em criatividade e imaginação. Na perspectiva sócio-histórica, o conceito de cultura está nos significados das produções humanas a partir das suas relações sociais e com a natureza, cuja atividade tem uma abordagem dialética (Vygotsky, 2002).

Assim, compreendemos que os resultados da pesquisa, com evidências qualitativas e a formação instituídas pela SEDUC/MT, possibilitam avançar para além das diretrizes curriculares que atualmente norteiam os fazeres pedagógicos, fomentando a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais de excelência no que diz respeito à busca da aprendizagem do estudante e da autonomia docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para Freire (1987), o método deve ser um instrumento de intenção da materialidade da consciência de educandos e educadores, sujeitos do conhecimento, se confirma na pedagogia do diálogo, na concepção da formação que objetiva o desenvolvimento da prática docente como necessidade para a constituição profissional. Mesmo que todas as interlocutoras tenham demonstrado compromisso pela formação continuada à época ofertada, é preciso a ação dialógica como mediadora da conscientização da necessidade de transformação do mundo.

O projeto de formação precisa estar às voltas das reflexões que se interponham frente aos princípios capitalistas e vá ao encontro da questão da liberdade política, do Estado democrático e do florescimento da cultura. Nesse processo, a criança torna-se ser social ao longo do seu desenvolvimento, relacionando o significado das coisas com outras crianças do seu contexto, fazendo-nos compreender que: “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado [...]” (VYGOTSKY, 2002, p. 118).

Antagonizando a posição Vygotskyana, os Documentos Orientativos, normatizadores da proposta de formação institucionalizada pela SEDUC/MT, à época, delimitavam as atividades formativas por meio dos resultados das avaliações internas e externas da escola.



Acreditamos que o resultado da pesquisa traz algumas contribuições que podem instigar a continuidade da pesquisa neste campo para que novas políticas públicas de formação e atendimento aos professores dos anos iniciais sejam fomentada em Mato Grosso e em outras localidades em que se façam necessárias um repensar o percurso educativo.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Ed,

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: PT: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CONTRERAS, J. **A autonomia e professores** (Tradução Sandra Trabucco Valenzuela; Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta). 2. ed; São Paulo: Cortez, 2012.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GAMBOA, S. S. **Análise epistemológica dos métodos na pesquisa educacional**. Brasília: Universidade de Brasília, 1982. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 1982.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias** (Tradução de Lucy Magalhães). Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

LUDKE, M. E ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política, livro primeiro: o processo de produção do capital, volume I**. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**, 2010.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Sala de Educador, Orientativo, 2015.**

MOROZ M. & GIANFALDONI, M. H. T. A. **O processo de pesquisa iniciação.** 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed., Cortez, 2001.

REGO, T. C. VYGOTSKY. **Uma Perspectiva Teórico Cultural da Educação.** 15. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

RODRÍGUEZ, M. V. Formação de professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, A. M. do Nascimento (Org.). **Trabalho docente:** os professores e a sua formação. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação,** vol. 14. n. 40. jan/abr. 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed., 14. Reimp. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo-SP: Martins Fontes, 2002.