

REFLEXÃO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E DOS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR

Dória Karenina Castro de Almeida¹

Ana Patrícia Queiroz Nobre²

RESUMO

O desígnio deste trabalho discute a relevância da Pedagogia Histórico-Crítica na formação permanente do professor em avença com os fundamentos dos saberes docentes na perspectiva da transformação social. O estudo em tela, implica num processo formativo que não se limita à aquisição de técnicas de ensino, mas à reflexão sobre a ação docente, na constante problematização da práxis pedagógica, a partir da análise da realidade educacional no propósito de desenvolver a consciência crítica e a emancipação dos estudantes no contexto educativo escolar. Sob tal prospectiva, a formação do professor alicerçada na concepção dialética de uma teoria histórico-crítica é compreendida no enredo dinâmico e contínuo da influência sociocultural. Para tanto, objetivamos averiguar a investigação da formação permanente do professor na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica em consonância com os saberes docentes. A pesquisa se insere na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico que versa sobre conceitos inaugurados pelos clássicos que consubstanciam o sentido da leitura crítica. Trazemos para subsidiar esse estudo, as contribuições relacionadas aos saberes docentes: Tardif (2014); à formação docente: Pimenta (1997), Saviani (2009) e Paulo Freire (2001); pesquisa bibliográfica: Amaral (2007) entre outros. Os achados apontam que as teorias se coadunam no que se refere a sistematização e a socialização dos saberes docentes para construção do professor crítico, reflexivo e agente da transformação social no âmbito educacional.

Palavras-chave: Formação docente, Pedagogia Histórico-Crítica, Saberes docentes, Transformação social.

INTRODUÇÃO

Todo conhecimento envolve um processo de aprendizagem que se torna mais complexo à medida que o saber se desenvolve, formaliza e sistematiza, exigindo, por sua vez, uma abordagem adequada para sua própria formalização e sistematização.

A composição de saberes docentes possibilitam discussões formativas que postulam sobre a ação pedagógica e se imbricam a “uma realidade social materializada, através de uma formação, de programas de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada” (Tardif, 2014, p. 16), que podem desafiar e transformar a prática social da composição educacional.

Nessa elucubração, a criação de espaços e atividades onde as pessoas possam aprender juntas, compartilhando experiências e conhecimentos, por meio de práticas

¹Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará-UECE: doria.karenina@aluno.uece.br

²Mestranda em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará-UECE ana.nobre@aluno.uece.br

coletivas podem incluir grupos de discussão e iniciativas que incentivam a colaboração e a troca de saberes docentes que estão relacionados com a identidade, com a experiência, com a abrangência social, com a história profissional e a experiência de vida situados na pessoa do professor (Tardif, 2014), que percuta na práxis pedagógica e conseqüentemente na formação política e social dos alunos.

A partir da forma como a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) concebe a questão do conhecimento como um instrumento do saber objetivo, sistematizado, e não fragmentado, por meio da instrumentalização dos alunos e da transmissão dos conteúdos, entendemos que os saberes docentes traduzem os componentes críticos, reflexivos e emancipatórios dessa corrente pedagógica no sentido da formação do professor.

Nesse bojo, assinalamos que os saberes docentes fornecem certezas relativas a formação permanente do professor de modo a facilitar a sua integração no âmbito escolar e que a PHC encoraja os docentes a serem não apenas educadores, mas também agentes da transformação social, ajudando os alunos a desenvolver uma consciência crítica, sobre a realidade a qual estão inseridos.

A partir dessas considerações, o estudo em tela parte da questão geradora: Quais as possíveis contribuições da PHC e os saberes docentes para a formação permanente do professor em sala de aula?

Como a intenção de responder essa inquietação traçamos como objetivo geral: averiguar a investigação da formação permanente do professor na perspectiva da PHC em consonância com os saberes docentes; e como objetivos específicos: investigar a relação entre os saberes docentes e a PHC necessários para a formação do professor; interpretar as contribuições da PHC na formação docente.

A partir destas ponderações, dinamizamos o levantamento de teóricos que sustentam a fundamentação deste trabalho, tomando como referência os saberes docentes: Tardif (2014); a formação docente: Pimenta (1997), Saviani (2009) e Paulo Freire (2001); pesquisa bibliográfica: Amaral (2007). Como recurso metodológico utilizamos a técnica de fichamento para organizar e sistematizar informações relevantes de fontes bibliográficas.

Os achados acerca do trabalho desenvolvido, apontam que as teorias se coadunam no que se refere a sistematização e a socialização dos saberes docentes para a construção do professor crítico, reflexivo e agente da transformação social no âmbito educacional e que a formação permanente parte do princípio de reconhecer-se inacabado, incompleto, finito e, por isso, a busca por novos conhecimentos é permanente, contínuo e constante.

METODOLOGIA

O estudo fundamentou-se na abordagem qualitativa com aporte teórico na pesquisa de natureza bibliográfica, pois, busca “referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta específica” (Fonseca, 2002, p. 32).

Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica “Consiste no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa” (Amaral, 2007, p. 1), assim sendo, é um importante recurso na fundamentação do trabalho científico, pois busca compreender as fontes já referendadas por outros autores.

A revisão da literatura deve ser crítica, baseada em critérios metodológicos, a fim de separar os artigos que têm validade daqueles que não tem. Constitui perda de tempo ler um artigo que não segue esses padrões, pois sua leitura apenas confundirá as respostas ao problema a ser pesquisado, a não ser para sua própria crítica posterior ou pelo seu valor histórico. Isso não quer dizer que tais artigos não são importantes, na realidade são frutos de um trabalho que está em constante evolução. (Amaral, 2007, p. 2).

Procuramos reverendar nesse estudo, o arcabouço das concepções descritas sobre os saberes docentes, na perspectiva do autor Tardif, dentre outros, destacando a influência da PHC no processo de construção da autonomia, da criticidade, da materialidade da ação pedagógica, campos esses que refletem na formação do professor.

Destarte, discorreremos no tópico a seguir o referencial teórico que configura a base desse estudo no propósito de compreender a fundamentação que articula as concepções dos autores.

SABERES DOCENTES E A PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

No decorrer do processo de formação docente, o professor interioriza e imprime um acervo de conhecimentos, valores, experiências, ações que se desdobram na prática pedagógica, e na ideia de que os saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.), “[...] produzidos pela socialização [...] constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (Tardif, 2014, p. 71), que se enraizam de forma contínua ao longo do desenvolvimento da história de vida profissional.

Compreendemos que o método de aquisição do saber docente implica na aprendizagem e na formação sistematizada do professor e são proveniente de diferentes fontes, as quais Tardif (2014), compõe quatro categorias: formação profissional,

curriculares, disciplinares e experienciais que estão relacionadas as ciências da educação e de diversos elementos explicativos, plurais, estratégicos com polos complementares e inseparáveis que formam as base desses conhecimentos.

Nesse bojo, salientamos que os saberes docentes articulam e fundamentam uma copilação de conhecimentos que se desdobram em várias categorizações para fundamentar a formação do professor, assim sendo, os saberes da formação profissional, “[...] consiste numa sequência de fases de integração, numa ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza” (Tardif, 2014, p. 79).

A formação profissional docente configura-se como o “[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)” (Tardif, 2014, p. 36-37), no qual o professor e o ensino constituem os objetos que compõem os saberes para as ciências humanas e para as ciências da educação corroborando para legitimar “[...] uma realidade social e coletiva, e que os indivíduos que a exercem são membros de categorias coletivas de atores que os precederam e que seguiram a mesma trajetória, ou uma trajetória sensivelmente idêntica.” (Tardif, 2014, p. 80).

Evidenciamos que a realidade social é uma construção coletiva, moldada por categorias de atores que compartilham experiências e trajetórias similares que merece uma amplificação significativa que nos leva a compreender que cada indivíduo é o produto de contextos históricos, culturais e sociais que os precederam.

Assim sendo, as categorias coletivas compartilham características comuns e desenvolvem identidade e forma de agir que são influenciadas pelas experiências e tradições de seus antecessores. Portanto, a realidade social, é permeada por um contínuo de ações e reações que nos convida a considerar a dinâmica de poder e a forma como se manifesta nas interações sociais. Ao analisá-la é fundamental adotar uma perspectiva histórica, que considere não apenas os indivíduos, mas sim as coletividades e suas narrativas.

Em relação aos saberes disciplinares listamos que surgem da tradição cultural e que correspondem “[...] aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos”. (Tardif, 2014, p. 38), logo referem-se às disciplinas específicas estudadas nos cursos de formação e estão ligados socialmente à prática pedagógica.

Pormenorizamos que os saberes curriculares corresponde concretamente aos

objetivos, conteúdos, apresentados pela instituição escolar que categorizados os saberes sociais definidos como modelos da cultura erudita (Tardif, 2014), representam não apenas um conjunto de informações e habilidades que os alunos devem adquirir, mas também uma construção social que reflete as culturas e valores predominantes em determinada sociedade, assim sendo, ainda é predominante nos currículos escolares a influência dos modelos de cultura capitalista e mercantilista que manipulam a forma como o conhecimento é apresentado e assimilado na instituição escolar, descaracterizando assim, o estudo de conteúdos reflexivos sobre a realidade humana nas suas diferentes dimensões.

Nessa concepção a cultura erudita, frequentemente associada aos saberes acadêmicos e científicos, podem por vezes relegar a segundo plano outras formas de saber, como as culturas populares, nesse sentido, os saberes curriculares, ao serem categorizados, revelam uma hierarquia de conhecimentos que reflete no currículo escolar, mostrando uma abordagem mais inclusiva, que integre diferentes saberes culturais.

Conforme Saviani (2009) existe uma correspondência de identificação entre educação assistemática popular e a cultura popular que se distingue da educação sistematizada que reflete a cultura erudita pois, esta é “[...] uma atividade que se dirige [...] a outra cultura. Supõe, portanto, uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” (Saviani, 2009, p. 101), registrando, portanto várias formas de educar e desenvolvendo a interconexão entre culturas.

Destarte, o professor desenvolve um saber-fazer construído individual e coletivamente que “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias” (Tardif, 2014, p. 48-49) e que vai fundamentando a base prática e social da sua experiência profissional.

Além disso, consideramos que os saberes sociais que permeiam os currículos, sejam dinâmicos e constantemente revisados e atualizados. Isso implica um diálogo contínuo entre a escola e a comunidade, promovendo uma educação que não apenas transfira conhecimento, mas que também forme cidadãos críticos, capazes de interagir com o mundo de maneira consciente e responsável.

Consideramos que o saber experiencial consiste na representação de um conjunto de habilidades e conceitos disciplinares que o professor adquire na esfera da prática da profissão, endossando que o “[...] ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor” (Tardif,

2014, p. 49).

A pluralidade de competência e a diversidade de experiências culturais e estilos de aprendizagem exigem que o professor não tenha somente o conhecimento, mas também possua habilidades interpessoais e emocionais para se conectar com cada aluno, entender suas necessidades e adaptar suas abordagens pedagógicas profundamente influenciado por um contexto dinâmico de interações sociais.

A troca de experiências e práticas entre professores possibilita a reflexão crítica sobre métodos de ensino, promovendo um ambiente de aprendizado contínuo, a criação de novas estratégias de ensino e a resolução conjunta de desafios que surgem no cotidiano escolar.

O desenvolvimento das competências do professor representam um complexo e contínuo arcabouço de saberes e habilidades que se dá em um contexto de interações objetivando enriquecer a experiência do ensino e da aprendizagem, beneficiando toda a comunidade escolar. Portanto o reconhecimento e a valorização dessa dinâmica dialoga com a concepção de que:

Os saberes experienciais adquirem também uma certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso (Tardif, 2014, p. 53).

Sob essa perspectiva a formação do professor deve ser constante e permanente, pois “[...] 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”. (Freire, 1996, p. 18), assim, uma formação permanente dos educadores “[...] necessita de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (Freire, 2001, p. 80).

Posto isso, descrevemos que os “[...] saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação de programas de práticas coletivas, de disciplinas escolares [...]” (Tardif, 2014, p. 16), que implica na característica fundamental de flexibilidade sobre a prática, “os saberes são elementos constitutivos da prática docente” (Tardif, 2014, p. 39), que são os saberes experienciais.

Para Saviani (2009), no contexto brasileiro, a formação de professores é atravessada por vários dilemas correlacionados aos aspectos históricos e teóricos que

estão centrados nos dilemas e nos conteúdos culturais-cognitivos que manifestam os aspectos pedagógico-didáticos, são aspectos indissociáveis da forma e do conteúdo da função docente.

Para articular esses elementos de forma coerente, torna-se relevante compreender que o percurso prático e objetivo sobre “[...] o modo de operar dos currículos escolares é partir dos livros didáticos, o que permitiria tomá-los como ponto de partida para a reformulação dos cursos de Pedagogia e dos demais cursos de licenciatura” (Saviani, 2009, p. 151).

Portanto, dentro de um processo de construção dialética da educação, o compromisso da PHC, defende a possibilidade de negar a neutralidade e exaltar ou afirmar a objetividade na construção do saber, evidenciando que a formação do professor está imbricada na defesa do saber objetivo, social e experiencial como elemento central da sua concepção em relação às reflexões sobre o trabalho educativo, como discorre:

Dispondo os conhecimentos numa forma que visa viabilizar o processo de transmissão-assimilação que caracteriza a relação professor-aluno em sala de aula, mal ou bem os livros didáticos fazem a articulação entre a forma e o conteúdo. A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma, ainda que de modo “empírico”, isto é, sem consciência plena desse fato, no ‘grande pedagogo’ de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões (Saviani, 2009, p. 151-152).

Posto isto, evidenciamos que os saberes docentes, concatenado as concepções da PHC, possibilitam um conhecimento tácito e um posicionamento coeso sobre a práxis em relação às pedagogias hegemônicas. Dialogando com uma aprendizagem mútua, por meio do pensamento crítico, da troca de saberes e das experiências na interação com o outro, correlacionando a realidade social do aluno.

REFLEXÕES SOBRE A PHC NA FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE

A dinâmica dos saberes docentes não se reduz a uma função de transmissão dos conteúdos já constituídos, ou simplesmente a ação docente, ao invés, estão alicerçados na confluência entre vários conhecimentos de histórias individuais que se incorporam à sua prática profissional para adaptá-la e transformá-la, logo os saberes docentes são portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois mostram o exercício do trabalho e do

conhecimentos (Tardif, 2014), posto isto, é fundamental que o saber didático contribua de forma coesa para uma educação transformadora da realidade social do aluno.

Corroboramos com a ideia de que a educação e formação são permanentes, visto que esta última se concretiza na práxis. E assim precisa ser observado que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro na consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí”. (Freire, 2001, p. 20).

Sob tal perspectiva, Saviani (2016) menciona que os saberes produzidos realçam uma complexidade de conhecimentos que enfatizam o processo educativo e devem integrar o processo de formação docente, dos quais podemos destacar: o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico, o saber didático-curricular, que incluem,

[...] os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo. Em verdade esse tipo de saber fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa a partir da qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional (Saviani, 2016, p. 66).

Destacamos também nessa vertente que os saberes específicos “correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares” (Saviani, 2016, p. 66), precisam ser trabalhados dialogicamente em interação com o outro para que o pensamento crítico seja desenvolvido.

As reflexões, em tela, consideram que os saberes disciplinares e curriculares impressos e absorvidos pelos professores já estão praticamente determinado pelas instituições e concatenados à cultura tradicional que gerencia as mediações e mecanismos da sociedade brasileira. Então, ao refletirem na relação teoria e prática, como um saber didático-conceitual, implica “[...] na dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados” (Saviani, 2016, p. 66), enfatizam os conceitos e valores da sociedade vigente, como evidencia, Pimenta (1997, p. 6):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Quando os saberes docentes articulam o conteúdo teórico com a realidade concreta dos alunos, contextualizando-os de maneira que faça sentido e mobilize constantemente uma teoria atualizada à prática transformadora numa vertente do conhecimento tácito, isso implica na contribuição de um trabalho docente crítico e reflexivo, conduzindo para uma formação docente permanente, então, “A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas 'experienciais', mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadora da experiência” (Tardif, 2014, p. 53).

A construção de ideias pedagógicas aponta um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, implicando numa formação permanente que resulta no trabalho docente permeado por debates, projetos e metodologias que incentivam a participação ativa dos alunos, promovendo autocrítica, reflexão e autonomia dos envolvidos no processo educativo.

Nesse sentido a PHC dialoga com os saberes docente na perspectiva da formação de uma Pedagogia que compreende o movimento dialético do processo didático na fundamentação da materialização da ação docente dentro do ambiente escolar, e em assimilar que:

[...] quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização desenvolver-se-á como decorrência da problematização da prática social, atingindo o momento catártico que concorrerá na especificidade da matemática, da literatura, etc. Para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais (Saviani, 2008, p. 80).

A PHC interpreta que os procedimentos metodológicos utilizados inserem o professor num patamar de discussão que dialogam com uma abordagem dos saberes curriculares e a cultura erudita, que favorece a interconexão entre diferentes disciplinas, permitindo uma compreensão mais holística do conhecimento do professor.

No decurso da apreensão dos saberes curriculares interceptamos a existência que o reflexo das escolhas sociais e culturais da sociedade são, ao mesmo tempo, um instrumento poderoso de transformação social, que deve ser cuidadosamente construída pela ação docente de forma a mobilizar as necessidades e realidades dos estudantes contemporâneos, por isso “Os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano “[...] é, para o professor, a condição para aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2014, p. 21).

Percebemos que a PHC e do trabalho do professor fundamentada numa saber disciplinar reflexivo, centrada no saber curricular crítico e na prática pedagógica permeada pela prática social, promove a identificação com uma trajetória comum a coesão grupal, gerando um senso de pertencimento e uma força coletiva, criando um ciclo de resistência que pode ser mobilizada para a mudança social.

A compreensão dessa realidade social coletiva é, portanto, essencial para qualquer análise que busque explicar o comportamento humano em contextos sociais e para a formulação de políticas que visem à justiça e à equidade. Ao reconhecer a força das trajetórias compartilhadas, podemos construir uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto social e cultural da escola tem um impacto profundo na prática docente, exigindo que os professores desenvolvam uma consciência crítica e uma abordagem inclusiva para lidar com questões como desigualdade social e diversidade cultural. Isso, envolvendo a preparação dos alunos para serem cidadãos conscientes e engajados. A Pedagogia Histórico-Crítica reforça essa abordagem ao compreender que os saberes docentes incentivam uma prática educativa crítica e reflexiva, onde os professores atuam como facilitadores do desenvolvimento integral dos alunos e agentes de transformação social.

O trabalho docente é influenciado por saberes disciplinares e curriculares, muitas vezes determinados pelas instituições e pela cultura tradicional. Para que o saber didático seja efetivo, ele deve integrar teoria e prática de forma crítica e reflexiva, promovendo uma formação contínua dos professores. A prática cotidiana permite a reinterpretção desses saberes e contribui para o desenvolvimento profissional.

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) defende que os professores devem considerar o contexto social, cultural, político e econômico dos alunos, tornando o ensino relevante e conectado às suas vivências. A abordagem promove uma educação interdisciplinar, integrando diferentes áreas do conhecimento, o que enriquece o aprendizado e desenvolve o pensamento crítico. Além disso, a PHC acredita que a educação deve atuar na transformação social, conscientizando os alunos e incentivando sua participação em mudanças. Ao valorizar a diversidade e a inclusão, a PHC fortalece os laços entre professores e alunos, criando um ambiente colaborativo e respeitoso, onde o aprendizado se torna coletivo e significativo.

Concluimos que os saberes docentes a partir das contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, são essenciais para a formação permanente do professor, pois são formados pela combinação de diversos conhecimentos e experiências, que incluem teorias educacionais e conhecimentos das ciências da educação, e implicam na definição de sua prática, pois vão além da transmissão de conteúdos articulando a teoria e prática para alcançar objetivos educacionais, refletindo a complexidade da prática educativa.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf> Acesso em: 13 ago. 2024.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor**. Nuances- Vol. III- Setembro de 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2014.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://sintesc.org.br/files/1081/Texto%20%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf>. Acesso em: 16 de ago de 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo, e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016. Disponível em: [eearchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular](https://searchgate.net/publication/329113714_EDUCACAO_ESCOLAR_CURRICULO_E_SOCIEDADE_o_problema_da_Base_Nacional_Comum_Curricular). Acesso em: 20 de ago de 2024.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.