

DESAFIOS ENFRENTADOS DURANTE A MATERIALIZAÇÃO DE UM MOMENTO FORMATIVO COM PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Neide Filha¹

¹Semec-Senador Canedo-Goiás/ marianeidefilha@gmail.com

Resumo:

Este texto faz parte de uma pesquisa qualitativa, que objetiva evidenciar os desafios enfrentados durante a materialização do produto educacional, etapa basilar de um mestrado profissional. O produto educacional planejado e realizado trata-se de um momento formativo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública de Senador Canedo – Goiás, sobre o ensino de álgebra nos anos iniciais. Interpreta-se que as políticas públicas educacionais, no Brasil, voltadas à formação docente, encontram-se engendradas sob um atual estágio do capitalismo, uma política econômica neoliberal, o que resulta em precarização da formação docente e, conseqüentemente, da escola pública e de qualidade.

Palavras-chave: Produto educacional. Professoras anos iniciais do Ensino Fundamental. Políticas neoliberais.

Introdução

Este estudo versa sobre o produto educacional como atividade obrigatória do programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática focalizando os desafios enfrentados durante o processo formativo com professoras dos anos iniciais da Educação Básica. O produto educacional (PE) configura-se como resultado proveniente de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, que tem como objetivo responder ao problema originário correspondente ao campo da prática profissional.

Nesse sentido, a participação como discente do programa em Educação para Ciências e Matemática permitiu a elaboração da pesquisa intitulada “Momento formativo com docentes: o ensino de álgebra nos anos iniciais do Ensino Fundamental” aplicada em uma formação pedagógica com professoras da Educação Básica, que são atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), de uma escola pública pertencente ao município de Senador Canedo, Estado de Goiás.

Ao longo da realização do produto, surgiram diversos obstáculos que fomentaram a criação deste estudo. Logo, tem-se como objetivo evidenciar os desafios enfrentados durante a materialização do produto educacional, etapa obrigatória da pesquisa, indicando ainda possíveis ações para minimizá-los. Dessa maneira, a problematização vai ao encontro de

ações que podem ser planejadas, na pesquisa, a fim de diminuir os entraves enfrentados na materialização de um curso de formação continuada, enquanto produto educacional de um mestrado profissional.

Nessa direção, é imprescindível apresentar uma variável que possa contribuir com os impactos negativos na formação continuada, o cenário de uma sociedade engendrada sob um regime capitalista, em um viés neoliberal, isso porque a educação se torna privilégio de poucos. No Brasil, esse privilégio desponta desde a chegada dos jesuítas, assim como ressalta Saviani (2011), cuja educação destina-se a elite hegemônica de cada época. Historicamente, a educação, por um lado, perpetua o *status quo* dessa elite e, por outro, é excludente ao ampliar exponencialmente as desigualdades sociais. Duarte e Saviani (2012, p. 2) corroboram essas afirmações ao destacarem que “o sistema escolar se estrutura de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social e a lógica do mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente seletiva”.

Desse modo, romper com as distinções que separam os que têm direito à formação de qualidade fundamenta-se no pensamento abissal desenvolvido por Santos (2009, p. 24-24):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. [...] O conhecimento e o direito modernos representam as manifestações mais bem consagradas do pensamento abissal. Dão-nos conta das duas principais linhas abissais globais dos tempos modernos, as quais, embora distintas e operando de forma diferenciada, são mutuamente interdependentes. Cada uma cria um subsistema de distinções visíveis e invisíveis de tal forma que as invisíveis se tornam o fundamento das visíveis.

As delimitações são bem visíveis para o(a) observador(a) que persegue vislumbrar a realidade concreta, desvinculando da superficialidade, das armadilhas que fundamentam a lógica do sistema capitalista vigente que dividiu a sociedade em classes. Existem elementos visíveis e invisíveis, como, por exemplo, quais os saberes estão contemplados em um currículo educacional? As políticas públicas são construídas para beneficiar que classe fundamental? O panorama educacional é pautado pela dualidade elitismo e exclusão. Enquanto a escola para a classe dominante ensina a comandar e a controlar, para outra, a dos trabalhadores, é ensinado a obediência e o conformismo.

Ao examinar os dados do Censo Escolar e da Educação Superior no segmento público, constatou-se que os índices quantitativos correspondentes à população escolarizada diminuem à medida que se avança o nível de ensino. O número de concluintes na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio – assim como, no Ensino Superior, compõem um gráfico cuja linha exponencial demonstra uma curvatura decrescente. O que se observa é que a descontinuidade nos estudos tem origem sistêmica e engloba uma totalidade de elementos carregados de distinções, exclusões e desigualdades nas condições de oportunidades.

As estatísticas estão ancoradas na expansão do capitalismo em seu projeto político neoliberal, que veio apresentando seus tentáculos na segunda metade do século XX e, com o “Consenso de Washington” em 1989, trouxe medidas que previam:

[...] ajuste fiscal, redução do tamanho do estado, privatizações das empresas estatais, abertura comercial, fim dos controles tributários que impediam a livre circulação do capital financeiro, reestruturação dos sistemas previdenciários, fiscalização dos gastos públicos, estabilidade monetária (Ferreira Jr., 2010, p.108).

As consequências imediatas significaram a atuação do Estado mínimo, ou seja, o convencimento de que “[...] o estado não poderia estar todo o tempo em todos os espaços e de que era necessário que cada pessoa e cada organização da sociedade civil se tornassem responsáveis pela implementação de formas alternativas de prática político-cultural” (Neves, 2015, p. 5). Sendo assim, diminuem os investimentos educacionais no segmento público e os do privado são aumentados em detrimento do sucateamento da escola pública em todos os níveis de ensino, visando à privatização das instituições educacionais públicas.

Em uma sociedade com um robusto e sólido projeto neoliberal, ocorreu a imposição de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC) com padronização curricular e avaliações censitárias, sem se preocupar com a diversidade cultural e social de estudantes. A álgebra se inclui nesse contexto, ao compor uma das Unidades Temáticas da área de matemática e, como consequência, coloca em evidência as lacunas na formação inicial dos(as) professores(as) que ensinam matemática nos anos iniciais do EF. No entanto, não se observa nenhum movimento de políticas públicas em proporcionar formação continuada para esses/essas profissionais.

O presente texto é parte integrante de uma pesquisa qualitativa, tendo como um dos instrumentos de coleta de dados o momento formativo sobre álgebra com professoras que

atuam nos anos iniciais do EF. Para explicar sobre o estudo, este texto inicia apresentando o momento formativo, os desafios em sua materialização, como falta de tempo devido à jornada trabalho das professoras ser de 40 horas semanais em sala de aula. Em seguida, discorre a respeito dos limites e das possibilidades compreendidos na realidade concreta a partir dos desafios no momento formativo e, por fim, apresenta as considerações finais.

Momento formativo docente e seus desafios

Nesta pesquisa, o curso de formação continuada foi denominado de momento formativo (MF), pensado para e com as professoras que realizam a grande aventura que é “[...] exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (Freire, 2009, p.15-16).

O MF que se constituiu no produto educacional da pesquisa de mestrado em andamento, foi realizado com professoras que atuam nos anos iniciais do EF de uma escola pública de Senador Canedo, Goiás. As professoras trabalham 40 horas semanais no “chão da escola”, em instituições distintas, com formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, todas com especializações, outras com mestrado concluído ou cursando na modalidade ensino à distância (EAD). A experiência em sala de aula varia de quatro a 20 anos, ou seja, em início e final de carreira.

O MF teve a duração de 20 horas (sendo 12h com as professoras e 8h destinadas à leitura/atividade). Inicialmente, o MF foi pensado presencialmente, no entanto, ao verificarmos o contexto das docentes, esse formato se mostrou totalmente impossível. Diante da realidade, somente o primeiro encontro foi realizado presencialmente, em sábado letivo, com autorização da gestora. Desse modo, o primeiro encontro ocorreu em modalidade presencial, os restantes remotamente, pelo *Google meet*, como mostrado no Quadro 1, especificando o dia do mês, dia da semana, horário e formato.

Quadro 1 – Cronograma dos encontros

Encontros	Dia	Dia da semana	Horário	Formato	Total de horas
1º encontro	29/04/23	Sábado	7h às 11h	Presencial	4h
2º encontro	10/05/23	Quarta	19h às 20h	Remoto	2h
3º encontro	18/05/23	Quinta	19h às 20h	Remoto	2h
4º encontro	14/06/23	Quarta	19h às 20h	Remoto	2h
5º encontro	21/06/23	Quarta	19h às 20h	Remoto	2h
Total					12h

Fonte: Construído pela autora (2023).

O primeiro desafio ocorreu quando a coordenadora apresentou a pesquisadora, encaminhando-a até a sala em que as professoras se encontravam reunidas, preparando o material para início do ano letivo. Entre um recorte de EVA, papel sulfite e outros, em um esforço por atenção, por escuta, neste momento, somente três professoras se propuseram a preencher o questionário contendo questões mistas e o termo de conduta livre e esclarecido (TCLE). As demais se desculparam e alegaram que não poderiam participar da pesquisa porque estavam muito sobrecarregadas com carga horária de 40 horas semanais, com muitas responsabilidades. Outras disseram que estavam doentes e passando por problemas familiares. Três professoras é uma amostra relativamente pequena em relação à amostragem.

O próximo passo foi conversar com cada professora individualmente, isto contribuiu para que oito professoras pegassem o material (TCLE e questionário), totalizando onze de um total de doze professoras. A partir de diálogos com as docentes, nove dentre as onze que aceitaram participar da pesquisa, responderam ao questionário. Dessas, uma delas pediu remoção para outra escola, outra se aposentou. Das sete professoras, somente cinco participaram dos cinco encontros.

A partir desses primeiros passos, verificamos os impactos do sistema capitalista na precarização das condições de trabalho. A busca por resultados quantitativos gera a inserção de uma política capitalista com aspectos neoliberais. Como realizar a formação continuada se o trabalho ocupa quase a totalidade do tempo dos docentes? O tempo se alarga para menos, ou seja, são tantas as demandas que fica difícil promover formações continuadas. No entanto, a

necessidade dessa formação existe, seja para se apropriar de conhecimentos (por exemplo, a álgebra) que não foram contemplados na formação inicial, seja para avançar na carreira. Assim, a precarização do trabalho docente se intensifica no controle do trabalho pedagógico por meio da padronização do currículo imposta pela BNCC, na cobrança por índices elevados em avaliações externas (Saeb) e com as políticas de responsabilização.

A formação continuada está contemplada nas políticas públicas educacionais. O que se constatou é que as formações continuadas oferecidas pelo governo não contemplam as necessidades concretas dessas professoras, pois não são consultadas, acontecem de cima para baixo. Nesse sentido, a formação necessária às realidades concretas fica a cargo do(a) professor(a) que se empenha para continuar aprendendo para oferecer um ensino de qualidade para os(as) estudantes.

Adentrando essa problemática, poder-se-ia dizer que o produto de seu trabalho lhe é estranho? Em pleno século XIX, Marx já denunciava que, no trabalho alienado:

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (Marx, 2004, p. 82).

Quanto mais o(a) professor(a) ensina, mais lhe é negada uma formação ampla com qualidade e condições materiais e imateriais em todos os sentidos. Romper com essa lógica, é romper com a lógica do capital, do trabalho alienado que visa transformar o trabalhador em produto, mercadoria, cujo fim é a desumanização.

O que foi resumidamente salientado corrobora outras ações realizadas para o desenvolvimento do produto educacional. Contudo, não bastasse os primeiros desafios enfrentados, a presença constante na escola se fez necessária. De janeiro a junho, houve muitas ponderações e negociações para que o primeiro encontro fosse marcado. A data escolhida foi marcada para o final de abril, em um sábado letivo, presente no calendário letivo.

Na véspera do primeiro encontro do MF, foi necessário que a pesquisadora fosse à escola para ratificar o encontro com as professoras, resultando em um diálogo com a coordenadora e a gestora. Esta afirmou que não havia compreendido que o sábado letivo teria as quatro horas destinadas à pesquisa. Relatou que precisaria se reunir com as professoras e, sem ter conhecimento das atividades propostas, verbalizou que “as professoras não conseguiriam ficar quatro horas em um curso, com muitas teorias”.

Assim, foi necessário explicar que o encontro seria bastante dinâmico, com muito diálogo e prontidão para a escuta e um olhar sensível para com as necessidades das professoras. Desse modo, ficou acordado que a coordenadora passaria alguns informes e deixaria o tempo restante para a pesquisa.

No dia do primeiro encontro, foi oferecido café da manhã, lembrancinhas, avatares das professoras desejando boas-vindas e material com as atividades. O objetivo era iniciar o debate sobre álgebra nos anos iniciais, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz como Unidade Temática, na área de matemática para os anos iniciais, até então contemplada a partir no 7º ano dos anos finais do EF. Vários materiais, como escala *Cuisenaire*, blocos lógicos, tampinhas, lápis de escrever, lápis de cor, borracha, caneta foram disponibilizados. Para a filmagem em vídeo e coleta de dados, foram dispostos dois gravadores e duas câmeras, com suporte de dois celulares para fotografar e/ou filmar.

As professoras queriam ser ouvidas, falavam ao mesmo tempo, estavam eufóricas em discutir o que lhes preocupavam, as demandas internas e externas que lhes foram impostas relativas às práticas educativas. O primeiro tópico do debate, diz respeito à formação inicial, o qual pontuam que, nos cursos de Pedagogia, é significativa, a ausência de conteúdos matemáticos.

P1¹: Eu não acho que a gente inicia essa álgebra, eu não sei os professores de 5^{os} anos, mas igual nas séries iniciais, no início, não.

P2: É porque também em nossa formação, a preparação foi bem mínima, né. Eu lembro de ter tido só uma matéria de matemática na faculdade e foi assim pincelado, não prepara o professor pra dá aula de matemática, às vezes a gente trabalha com o básico, mas pra trabalhar assim mais específico, a matemática mesmo fundamentada, pelo menos eu não tive.

P3: Eu nem tive, porque eu fiz complementação pedagógica, não tive matemática nenhuma.

¹ Para preservar a identidade das professoras foi utilizado uma notação algébrica de acordo com o número de participante (P₁, P₂, P₃, P₄, P₅).

P4: Uma memória que eu tenho, que eu lembro, é quando eles estavam nos ensinando a utilizar com o material dourado.

P5: Eu nem lembro de ter tido.

Diante do exposto, averiguou-se que as professoras, além de não terem formação inicial para trabalhar o conteúdo específico de álgebra, também não tiveram formação continuada, diante das prescrições impostas pela BNCC, que “[...] reorientam o enfoque das políticas educacionais para dentro das escolas, mais especificamente para o trabalho dos(as) professores(as). Estes passam a ser, em substituição ao Estado, os responsáveis pelo “fracasso” diagnosticado nas avaliações externas censitárias” (Cássio, 2019, p. 33).

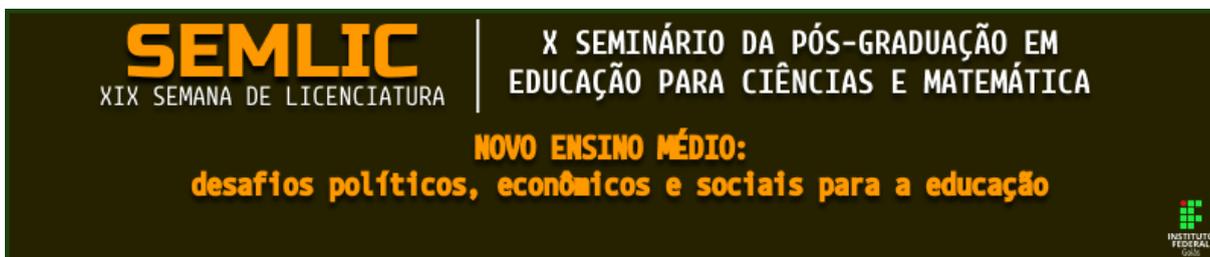
Passos e Nacarato (2018, p. 119) salientam que, na maior parte dos casos, as atividades dos(as) professores(as) têm se “limitado a atender as demandas e prescrições que chegam, não havendo tempo para discussão e reflexão”. As autoras destacam que não lhes é dado o direito de opinar e que esses/essas profissionais, são pouco valorizados(as), resultando em desânimo e desesperança. Então, pergunta-se: como esses/essas profissionais irão ensinar um conteúdo pelo qual não tiveram formação? De quem é a responsabilidade pela formação?

Acreditamos que os “responsáveis” pela elaboração de políticas públicas em educação não levam em conta os atores que realizam esse trabalho, desconsiderando os conhecimentos pedagógicos, do conteúdo e os vários contextos em que estão inseridos.

Concluído o primeiro encontro, os outros quatro ocorreram de forma remota. Elaborar os encontros em formato remoto foi muito complexo, pois trabalhar com conteúdo algébrico exigia muitas explicações e ferramentas para as intervenções em tempo real. Assim, foi utilizada mesa digitalizadora, formulários *google forms*, jogos *online* e *jamboard*.

Por sugestão das professoras, foi utilizado o formulário do *google forms*. Elas também solicitaram que as questões fossem de múltipla escolha, o que foi atendido parcialmente, pois era preciso que elas respondessem às questões, explicando o raciocínio empregado nas atividades propostas, de forma discursiva.

A participação das professoras nos encontros remotos foi menor que no encontro presencial, já que elas, após um dia exaustivo de trabalho, estavam bastante cansadas. Além disso, em cada um dos cinco encontros realizados, registrou-se a falta de alguma docente. Nas



atividades impressas e digitais (formulário), também, não houve a participação de todas as professoras, ou seja, das cinco professoras participantes da pesquisa.

Limites e possibilidades compreendidos na realidade concreta a partir dos desafios no momento formativo

Limites com possibilidades? Possibilidades com limites? Pode ocorrer de um mesmo elemento ser limite e possibilidade ao mesmo tempo? São questionamentos pertinentes ao item. Nessa perspectiva, apontam-se alguns fatores limitantes e possibilidades na materialização do MF. Dentre as principais dificuldades, cita-se:

- insuficiência de tempo das professoras para a participação efetiva das atividades desenvolvidas no momento formativo, uma vez que todas possuem uma carga horária de 40 horas semanais, além dos afazeres domésticos e com a família;
- ausência de condições psicológicas, emocionais das professoras, devido ao cansaço reclamado por elas, das demandas impostas pelo trabalho educativo;
- falta de tempo suficiente para a materialização da formação para discutir todos os temas propostos, tendo em vista as dificuldades apresentadas no desenvolvimento das atividades;
- calendário escolar justo, o que limita o planejamento de momentos formativos coletivos com as professoras.

Observamos que essas dificuldades se encontram, de certo modo, interligadas e são consequências produzidas no cerne das políticas públicas fragmentadas. Na produção das possibilidades, a utilização das tecnologias foi uma saída, a única opção viável diante de tantos fatores limitantes para que os encontros acontecessem, isto é, foi preciso utilizar a modalidade remota. Desse modo, entendemos as tecnologias como possibilidades, no entanto, são limitantes do ponto de vista do acesso, equipamento, das ferramentas (mesa digitalizadora, formulários *google forms*, jogos *online*, *jamboard*) e na contribuição de desmonte da educação de qualidade, ao cooperar para fomentar as políticas de educação a distância (EAD).

Ainda no caminho das possibilidades, a partir dos desafios encontrados, pontuamos que, para que a formação continuada ocorra, existe a necessidade de jornadas de trabalho reduzidas, tempo mais longo para promover os conhecimentos relativamente mínimos e/ou ausentes na formação inicial, reconhecimento e valorização da profissão docente, salários e planos de carreira que proporcionem qualidade de vida para que os(as) professores(as) continuem se aprimorando, além de condições estruturais, materiais e de trabalho.

Nessa direção, o que se sabe é que tudo isso vai na contramão das políticas públicas neoliberais e, enquanto formação de professor(a), atualmente, o que se tem é aquela regida pela resolução CNE/CP, nº 2/2019, que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019).

A BNC-formação, que se baseia em competências “[...] que serão desenvolvidas e que garantem empregabilidade são o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador produtivo ao máximo” (Frigotto, 2009, p. 67) e habilidades, traz uma visão meramente tecnicista, em sua dimensão do engajamento profissional, a qual possui como uma de suas competências específicas, a recomendação de que o profissional deve “comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional” (Brasil, 2019, p. 19). E ainda no art 6º, inciso VIII, pontua que:

a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, 2019, p.3).

A formação continuada é de responsabilidade do Estado, mas não se excluem as instituições escolares de promovê-la nos planejamentos, cobrá-la dos órgãos competentes e dos(as) professores(as) ao propor temas que vão contribuir nas ações concretas em sala de aula.

Nesse processo de elaboração e realização do MF, foi preciso muito planejamento, persistência e criatividade para que se alcançassem os objetivos propostos. Isto quer dizer que a pesquisa não ocorreu de maneira linear e os resultados nem sempre foram equivalentes aos esperados. Pode-se dizer, ainda, que há variáveis que limitam os resultados, quiçá resultados

positivos, por exemplo, há sujeitos que querem aprender e que clamam por formação, mas que precisam lutar contra as mazelas impostas pelo trabalho docente intenso e precarizado.

A luta é contínua na cobrança pela efetivação de políticas públicas em educação que garantam uma sólida formação inicial e continuada visando à profissionalização, valorização e às condições favoráveis de trabalho.

Considerações finais

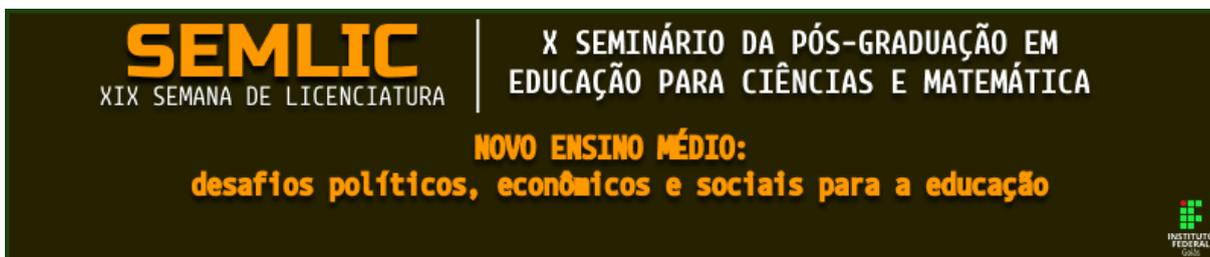
O texto objetivou colocar em evidência os desafios na realização do MF, como a materialização de um PE, vinculado ao mestrado profissional. Logo, a situação restrita, resultou na busca de caminhos alternativos para promover a formação docente que, por vezes, contém suas limitações, desde a ordem estrutural à valorização e profissionalização contempladas em políticas públicas.

Entendemos que nem todos conseguem perceber a realidade concreta, existem nuances que podem deturpar o real concreto de acordo com as percepções, experiências, referências de cada ser vivente e pensante. Assim, existem várias realidades e múltiplas possibilidades de se perceber como se apresentam na materialidade objetiva.

É essencial que nos identifiquemos como sujeitos que possam realizar feitos memoráveis de mudanças no ambiente de atuação, neste contexto, a escola, e romper com os laços ideológicos fortemente construídos na subjetividade de submissão à classe dominante. É preciso entender que o papel desempenhado pelo(a) professor(a) é essencial para começar uma reviravolta favorável a toda uma classe explorada.

É preciso escolher como participar dessas dinâmicas relações capitalistas. São vários os caminhos a percorrer e, em todas as encruzilhadas, existem armadilhas, ora visíveis, ora invisíveis. Estar atento e escolher o caminho da ética, da luta, do comprometimento com uma galáxia coletiva é de suma importância para definir uma identidade de classe e cultural.

Os mecanismos de controle das massas são constantemente aprimorados, inteligentemente e eficazmente, para que as ideologias de perpetuação da hegemonia continuem desempenhando seu papel de estabelecer a consciência do conformismo, moldando



os sujeitos à condição de subserviência, de produtos materializados mantenedores da classe dominante. Entender esses mecanismos de dominação, identificando-os diariamente, é uma constante vigilância no sentido de vir a refutá-los.

Desse modo, torna-se essencial pensar na formação não como necessidade, mas como expressão da liberdade, vislumbrando soluções que contemplem uma alternativa significativamente diferente da disseminada pela sociedade mercantil, alienante, intolerante à emancipação humana. Colocar em evidência as dificuldades em materializar o momento de formação continuada com professores(as), em que a falta de tempo é protagonista, é mostrar que, no Brasil, o cenário por uma educação de qualidade não é prioridade do Estado, pelo contrário, é seu grande projeto.

As políticas que regem a formação inicial e continuada, em sua concepção, deveriam valorizar o(a) professor(a) como agente transformador(a) que, mesmo com condições desfavoráveis diante de demandas sociais adversas, realiza seu trabalho, construindo e renovando conhecimentos em seu fazer diário. Ouvir os(as) profissionais da educação é essencial encontrar respostas e, assim, concretizar em políticas públicas que realmente favoreçam o ensino-aprendizado e que proporcionem uma formação de base teórica-científica sólida que converge em práxis educacionais no campo de atuação.

Referências

FERREIRA Jr., A. História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRIGOTTO, G. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Crise da escola e políticas educacionais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. – São Paulo: Boitempo, 2004.

NEVES, L. M. W. **O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia**. FIOCRUZ. Goiânia: GO, 2013.

PASSOS, C.L.B.; NACARATO, A. M. A trajetória e perspectivas para o ensino de matemática nos anos iniciais. **Estudos avançados**, [s. l.], v. 32, n. 94, p. 119-135, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VqMq5VmXSk45CKXtvFmZZrN/#>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.