



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE LINGUAGENS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

POLIANA RODRIGUES GOMES

FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES SOBRE
O USO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM
ESTUDO CRÍTICO-DISCURSIVO

CUIABÁ-MT

2025

POLIANA RODRIGUES GOMES

**FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES SOBRE
O USO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM
ESTUDO CRÍTICO-DISCURSIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagem na Área de Concentração de Estudos Linguísticos.

Orientador: Professor Doutor Márcio Beltrão.

CUIABÁ-MT

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

G633f Gomes, Poliana Rodrigues.

Formação Emancipatória de Professores sobre o uso da Linguagem na Educação Básica: Um Estudo Crítico Discursivo [recurso eletrônico] / Poliana Rodrigues Gomes. -- Dados eletrônicos (1 arquivo : 130 f., pdf). -- 2025.

Orientador: Márcio Evaristo Beltrão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Cuiabá, 2025.

Modo de acesso: World Wide Web; <https://ri.ufmt.br>.

Inclui bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Análise Crítica do Discurso. 3. Educação Básica. I. Beltrão, Márcio Evaristo, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES SOBRE O USO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO CRÍTICO DISCURSIVO

AUTORA: MESTRANDA POLIANA RODRIGUES GOMES

Dissertação defendida e aprovada em 6 de março de 2025.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTOR MÁRCIO EVARISTO BELTRÃO (PRESIDENTE BANCA/ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

2. DOUTOR ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS – UFR

3. DOUTORA ANALICE DE SOUSA GOMES (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: FACULDADE DE JUSSARA - UNIFAJ

4. DOUTORA SOLANGE MARIA DE BARROS (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Cuiabá-MT, 6 de março de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Evaristo Beltrão**, **Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 22:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antonio Henrique Coutelo de Moraes**, **Usuário Externo**, em 12/03/2025, às 22:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Analice de Sousa Gomes**, **Usuário Externo**, em 13/03/2025, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7668181** e o código CRC **6D37D14A**.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus filhos, Maria Clara, Álvaro e Mariana, que foram a mim confiados por Deus e aos quais quero servir de inspiração e sempre lhes entregar o meu mais sincero e profundo amor. Filhos, a mamãe ama vocês!

AGRADECIMENTOS

Não cheguei até aqui sozinha, tampouco tomo como meu o mérito desse feito: ser a primeira professora mestra do município de Britânia. Muitas foram as pessoas que fizeram parte dessa conquista e a elas quero oferecer honra e gratidão. Assim, agradeço:

Ao meu Deus, que me concedeu vida e saúde e me dotou de capacidade para realizar meus sonhos.

Ao meu marido, Clésio, companheiro de vida, que compartilha comigo sonhos e realizações e acreditou em mim antes de todas as outras pessoas. Agradeço por ter feito tudo que foi possível e por me dar todo o suporte para realizar meu mestrado. Foram dezenas de vezes nas quais precisei ficar distante para poder estudar em Cuiabá (localizada a quase 800 km de Britânia), outras vezes a ausência foi dentro de casa, durante os momentos de estudos. Por isso, obrigada por sua compreensão e por segurar a minha mão sempre que precisei, sem você, não conseguiria chegar aqui.

Aos meus filhos, Maria Clara, Álvaro e Mariana, que tiveram uma mãe por vezes ausente durante esse período e que cresceram tanto durante esse tempo, tornando-se mais independentes e unidos. Amo muito vocês três. Meu coração será sempre vosso abrigo.

À minha mãe, Gerany, fundamental em minha vida, que foi e é minha principal rede de apoio. Obrigada por sempre amar, cuidar e proteger os meus pequenos por tantas vezes durante minhas ausências.

Ao meu pai, Janair, que foi meu grande companheiro de viagens semanais para Inhumas, durante os estudos da disciplina realizada na UEG. Foram momentos preciosos os que passamos juntos, escrevendo uma nova história entre nós que eu levarei por toda a minha vida.

À minha madrastra, Tânia, e aos meus quatro irmãos, Patrícia, Paula, Lucas Gabriel e Larissa, por torcerem por mim.

Ao primo Alexandre e sua esposa Vânia; ao Coronel Souza e sua adorável esposa, Dona Dinalva, por terem me hospedado e me dado todo o suporte e condições para realizar meus estudos em Cuiabá.

Ao meu querido orientador, professor doutor Márcio Beltrão, que é para mim um amigo. Obrigada por ter acreditado em meu potencial, pelas orientações precisas, pelo incentivo e encorajamento e pela forma amorosa como me ensinou. Você fez a diferença em minha vida e merece toda a minha admiração e o meu respeito pela pessoa e profissional que é.

À coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da UFMT pela competência e conhecimentos compartilhados durante nossos estudos.

À professora Disterro Santos, que concedeu anuência para que eu pudesse estudar e por vezes me ausentar do trabalho e por depositar em minha tanta confiança.

Aos meus queridos colegas professores participantes desta pesquisa, que tiveram fundamental importância na construção dela e constituíram parte deste trabalho.

Aos colegas que eu tive o privilégio de conhecer e compartilhar saberes durante o mestrado.

Ao Nepel, grupo de estudos do qual faço parte, e todos os seus participantes, que contribuíram significativamente para meu crescimento durante toda essa jornada acadêmica.

A vocês ofereço minha mais profunda e sincera gratidão. Vocês fazem parte dessa história e dessa conquista.

*Querida fresta que abri entre dois mundos,
De pouca largura
Discreta, modesta,
Mas fresta...
Amo olhar através de ti
E vislumbrar outras perspectivas...
(Professora Lúcia Helena Galvão, 2023)*

RESUMO

No município de Britânia, interior de Goiás, que faz divisa com o estado de Mato Grosso, observamos a necessidade de formação docente sobre questões pautadas na linguagem como forma de emancipação social, visto que cursos dessa natureza raramente são ministrados nessa cidade. Desse modo, nosso trabalho de pesquisa tem como objetivo analisar, à luz dos estudos sobre Formação Emancipatória de Professores e Análise Crítica do Discurso, enunciados dos professores que atuam na educação básica da rede municipal de Britânia. Nossa pesquisa é de cunho qualitativo e os dados foram coletados em um curso de formação continuada, que buscou proporcionar subsídios para que o corpo docente dessa rede de ensino tivesse acesso a reflexões acerca de textos produzidos por teóricos que têm seu trabalho alicerçado no bojo teórico-crítico. Nesse sentido, procuramos oportunizar a ampliação de seu conhecimento acadêmico, intelectual e profissional, de maneira que tenham destacadas as possibilidades de realizar um trabalho alicerçado nos princípios da democracia, emancipação humana e transformação em suas vidas e na vida dos estudantes. Como metodologia, foram aplicados questionários no início e no fim do curso. Por sua vez, durante o curso, foi utilizada a técnica de observação participante. Os autores basilares para este trabalho são Fairclough (2003), Curado Silva (2008) e Contreras (2012). Espera-se que esta pesquisa contribua para os estudos sobre formação de professores da área da linguagem, especialmente no que tange à atuação docente em cidades interioranas.

Palavras-chave: Formação de professores; Análise Crítica do Discurso; Educação Básica.

ABSTRACT

In the municipality of Britânia, in the interior of Goiás, which borders the state of Mato Grosso, we observed the need for teacher training on issues based on language as a form of social emancipation, since courses of this nature are rarely taught in this city. Thus, our research work aims to analyze, in light of studies on Emancipatory Teacher Training and Critical Discourse Analysis, statements by teachers who work in basic education in the municipal network of Britânia. Our research is qualitative in nature and the data were collected in a continuing education course, which sought to provide support so that the teaching staff of this education network could have access to reflections on texts produced by theorists whose work is based on critical theory. In this sense, we seek to provide opportunities for the expansion of their academic, intellectual and professional knowledge, so that they can highlight the possibilities of carrying out work based on the principles of democracy, human emancipation and transformation in their lives and in the lives of students. The methodology used was questionnaires at the beginning and end of the course. Participant observation was used during the course. The authors who were the main authors of this study are Fairclough (2003), Curado Silva (2008) and Contreras (2012). It is hoped that this research will contribute to studies on teacher training in the area of language, especially with regard to teaching in rural cities.

Keywords: Teacher training; Critical Discourse Analysis; Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O processo de reflexão crítica da prática de ensino.....	32
Quadro 1 - Estágios de uma pesquisa em ACD.....	49
Quadro 2 - Perfil Profissional das Participantes.....	53
Quadro 3 - Instrumento inicial para coleta de dados.....	55
Quadro 4 - Instrumento de coleta de dados final.....	60
Quadro 5 - Cronograma de encontros do grupo focal para o Curso de Formação Continuada de Professores.....	60
Quadro 6 - Questionário aplicado com os três professores conhecedores da história da Educação de Britânia.....	63
Quadro 7 - Excertos 1 a 10 (Respostas das professoras participantes do grupo focal ao questionário aplicado no dia 9 de outubro de 2023).....	76
Quadro 8 - Excertos 1 a 10 (Respostas das professoras participantes do grupo focal ao questionário aplicado no dia 9 de outubro de 2023).....	79
Quadro 9 - Questão 8 – O que você entende por linguagem emancipatória? (Excertos 21 a 25, colhidos por meio do Instrumento de Coleta de dados inicial, aplicado no dia 9 de outubro de 2023).....	81
Quadro 10 - Excerto 26 (extraído a partir das discussões realizadas no 4º encontro, dia 23 de outubro de 2023).....	83
Quadro 11 - Excerto 27 (extraído a partir das discussões realizadas no 5º encontro, dia 30 de outubro de 2023).....	86
Quadro 12 - Excerto 28 (extraído a partir das discussões realizadas no 6º encontro, dia 6 de novembro de 2023).....	89
Quadro 13 - Excerto 29 (extraído a partir das discussões realizadas no 7º encontro, dia 13 de novembro de 2023).....	91
Quadro 14 - Excerto 30 (extraído a partir das discussões realizadas no 7º encontro, dia 13 de novembro de 2023).....	94
Quadro 15 - Questão 8 – Na sua opinião, o uso da linguagem emancipatória pode contribuir para a valorização e para a qualificação dos professores da educação básica? (Excertos 31 a 35, colhidos por meio do Instrumento de Coleta de Dados Final, proposto no dia 11).....	96
Quadro 16 - Excerto 36 (extraído a partir das discussões realizadas no 9º encontro, dia 4 de dezembro de 2023).....	97
Quadro 17 - Excerto 37 (extraído a partir das discussões realizadas no 10º encontro, dia 11 de dezembro de 2023).....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
Capes	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cenafor	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEGAS	Escola Municipal Eugênio Gama dos Santos
Facea	Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPHE	Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituto Federal da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nepel	Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagens
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Seduc-GO	Secretaria Estadual de Educação de Goiás
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
Uniana	Universidade Estadual de Anápolis

SUMÁRIO

A INQUIETAÇÃO PARA A PESQUISA.....	15
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	20
1.1 O TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE.....	21
1.2 O PROFESSOR REFLEXIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS.....	27
1.3 BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA.....	33
1.4 A DECOLONIALIDADE EM NOSSA PESQUISA.....	39
2 A PESQUISA QUALITATIVA SOB O VIÉS METODOLÓGICO DA ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES	42
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	43
2.2 ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PROPOSITIVA NO CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIAIS	45
2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	50
2.4 O PERFIL DOS PARTICIPANTES E O CURSO DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA PROFESSORES	52
3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE BRITÂNIA: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA	62
3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM BRITÂNIA: CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	63
3.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BRITÂNIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SEUS PROFESSORES	71
4 PROBLEMATIZAR PARA COMPREENDER: DISCURSOS EMERGIDOS NA PESQUISA COM AS DOCENTES DE BRITÂNIA	75

4.1 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DOS ENUNCIADOS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS: (IM)POSSIBILIDADES.....	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	116
APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO	123
APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	125
APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS	126
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128

A INQUIETAÇÃO PARA A PESQUISA

*“A grandeza da vida,
a magnitude da vida,
gira em torno da educação.”*

*(Antonieta de Barros,
Professora e criadora do
Dia dos Professores no Brasil).*

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), toda análise deve partir da percepção de um problema, relacionado ao discurso em alguma parte da vida social. A percepção desse problema é baseada em relações de poder, na assimetria de recursos em práticas sociais e na naturalização de discursos particulares como universais. Nessa perspectiva, o problema de cunho social que nos causou inquietação foi a constatação da dificuldade dos professores em realizar uma leitura crítica das relações sociais nas quais estamos inseridos, exercer autonomia nas formas de se expressar, de produzir discursos afastados do senso comum e de conduzir um trabalho em sala com vistas à emancipação humana.

Não nos apartemos da premissa de que o trabalho, pensado sob uma perspectiva de unidade entre trabalho e educação, possui – ou deve possuir – um caráter formativo social e intelectual, portanto, humano (Curado Silva, 2008). Nesse sentido, buscamos em Curado Silva (2008) a sustentação para a defesa de que o ato educativo realizado por meio do trabalho do professor, pautado na docência como princípio, deve ser considerado um instrumento de adaptação e, sobretudo, uma condição imprescindível para a mudança. Portanto, o trabalho docente tem vistas na recuperação do sentido de coletividade, de conscientização, de desvelamento da realidade e de promoção da autonomia e emancipação humana.

Dito isso, meu contato inicial com a educação municipal em Britânia ocorreu no início do segundo semestre de 2019, ano em que fui convidada, pela secretária municipal de educação da época, para assumir a regência de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental I. O convite surgiu em razão de uma demanda urgente dentro do quadro de docentes da Escola Municipal Eugênio Gama dos Santos (doravante EMEGAS). A partir de então, a EMEGAS, abreviação e histórica denominação dada a essa escola pelos munícipes, constitui-se parte da minha história profissional e pessoal.

A EMEGAS atende durante o dia os 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e da Alfabetização aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e dispõe de um corpo discente composto por aproximadamente 350 estudantes, atualmente. À época, encontrava-me em situação de desemprego e, diante da proposta de emprego, assumi o

compromisso de contribuir com meu trabalho, enquanto docente, junto à educação municipal. Assim, no segundo semestre de 2019 e durante o ano de 2020 (primeiro ano da pandemia de Covid-19), mesmo na modalidade de ensino remoto, ocupei a função de professora regente de uma turma de 5º ano.

Em 2021, com a continuidade da pandemia, fui temporariamente dispensada da função docente e, durante três meses, estive desligada da Secretaria Municipal de Educação. Ao final do mês de março de 2021, fui novamente convidada a compor o quadro de funcionários da escola, mas, dessa vez, na função de secretária escolar. Mais uma vez, aceitei o desafio de contribuir com a educação municipal, agora em uma função não pedagógica, porém essencial dentro do quadro geral burocrático, organizacional, administrativo e funcional da escola.

Ao final desse ano, a secretária municipal de educação propôs-me um desafio ainda maior em minha carreira: assumir a gestão escolar da EMEGAS. A proposição surgiu após a então diretora decidir colocar o cargo à disposição da Secretaria Municipal de Educação e diante da confirmação de que não havia colaborador efetivo dentro do quadro de funcionários da unidade escolar com interesse em pleitear um Processo de Gestão Democrática para a função de gestor escolar. Desse modo, respeitando todos os processos legais pertinentes, aceitei a moção e assumi a gestão da EMEGAS em janeiro de 2022.

A partir de então, nosso objetivo em contribuir com a educação municipal ganhou nova ótica e possibilidades. Daí em diante, tive acesso a todo o trabalho pedagógico realizado na escola, além de ter contato direto com o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Assim, conseguimos observar e identificar os aspectos fortes do trabalho docente, bem como os pontos que demandavam uma atenção especial, primando por sua superação. Cumpre destacar que o trabalho realizado pela educação municipal, especialmente na EMEGAS, era feito sob a condução e orientação da Secretaria Municipal de Educação, que buscava promover cursos de formação continuada com o objetivo de atender as métricas propostas pelas avaliações externas.

Nesse ínterim, emerge nosso interesse no engajamento e na intervenção nas propostas de formação continuada ofertadas pelo município para os professores, pois percebemos a importância de fomentar a reflexão e o entendimento dos docentes enquanto sujeitos sociais que atuam em favor dos processos de ensino, aprendizagem e (trans)formação humana. Por conseguinte, concordamos com Saviani (2007) quando afirma que o trabalho docente pode ser considerado o meio pelo qual está organizada e sistematizada a preparação para a vida e a própria vida. Além disso, nosso propósito se concentra na perspectiva de possibilitar a atuação dos professores enquanto agentes sociais, para que não apenas as crianças sejam alfabetizadas,

mas pessoas de todas as idades, buscando um exercício pleno da cidadania e contribuindo para a emancipação humana, como prevê a Constituição Federal, nossa Carta Magna.

O ano de 2022 foi um divisor de águas em minha vida, não só pelas questões supracitadas, mas devido ao fato de eu ter tomado a decisão de buscar estabilidade profissional por meio de um concurso público. Como já mencionado, quando fui indagada a trabalhar na educação municipal em 2019, eu estava desempregada, e isso se deu devido a questões políticas, extremamente relevantes para a contratação de mão de obra em contextos interioranos. Logo, por ter apoiado outro candidato à chefia do executivo municipal, sofri retaliação e não tive nenhuma oportunidade de trabalho no município por quase três anos.

Antes de iniciar meu trabalho na educação municipal, eu havia trabalhado três anos na Rede Estadual de Educação, como professora substituta e quatro anos no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), ocupando funções como Coordenadora do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e como Coordenadora do CRAS. Ou seja, já acumulara uma considerável experiência com questões sociais e, em meu interior, sempre mantive acesa a chama da busca pela promoção da justiça, respeito e valorização da dignidade humana.

Ainda contextualizando as inquietações que permeavam minha vida profissional no ano de 2022, surgiu, após cerca de uma década, a notícia sobre um concurso público para atender à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO) e trabalhar em uma das duas escolas estaduais do município. Outrossim, tentei mobilizar algumas colegas pedagogas para juntas estudarmos para esse concurso. Entretanto, obtive pouco engajamento por parte delas, em grande medida pelo fato de o município possuir dezenas de pessoas graduadas em Pedagogia e, para esse concurso, a Seduc disponibilizara apenas uma vaga para essa licenciatura. Contudo, organizei um plano de estudos e segui estudando sozinha para concursos.

Primeiramente, fui aprovada em um concurso de uma cidade vizinha, mas, sem previsão de ser convocada, mantive minha rotina de estudos, e o que ocorreu em seguida contribuiu diretamente para minhas aspirações em prol de promover a qualidade na formação continuada dos colegas docentes. No início do segundo semestre, diante de uma alta concorrência, consegui ser aprovada em primeiro lugar para a vaga de Pedagogia disponibilizada pela Seduc. Tais resultados impactaram positivamente a maneira como minhas proposições eram recebidas pelos colegas.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), os/as agentes sociais, apesar de serem influenciados/as pela estrutura social, podem atuar em pequenas aberturas. Assim, aproveitando o ensejo, com a anuência da Secretária Municipal de Educação, organizamos um grupo de

estudos focado em aprimoramento profissional e aprovação no concurso público municipal, previsto para ocorrer no ano de 2023. Por sua vez, o primeiro curso que conseguimos promover foi um curso de Língua Portuguesa e Redação, com um professor especialista na área, pois acreditamos que o processo de fortalecimento da base da Língua Portuguesa e escrita de textos contribui sobremaneira no processo de (trans)formação humana, visto que, para escrever bem, é necessário praticar a leitura, não só de textos, mas a leitura crítica das relações sociais nas quais estamos inseridos (Freire, 1982).

Durante esse período, percebi que meus interesses estavam enviesados pela pesquisa, e assim dei início à organização de um pré-projeto que estivesse teórica e metodologicamente adequado aos meus objetivos enquanto pesquisadora. Para além, para uma professora graduada em 2011, por meio da modalidade de ensino a distância, quando essa modalidade ainda dava seus primeiros passos, ousei sonhar e realizar um feito inédito na história do município de Britânia, ser aprovada em um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em uma Universidade Federal. Até o presente momento, Britânia não tem nenhuma mulher aprovada em cursos de mestrado, quiçá com o título de mestra.

Como forma de contribuir para que a função social dos docentes ocorresse de forma efetiva no município, pensamos neste projeto de pesquisa, que propõe compreender, à luz dos estudos sobre Formação Emancipatória de Professores, como eles estão trabalhando questões relativas à linguagem emancipatória em sala de aula e em que medida eles possibilitam aos alunos reflexões críticas sobre o contexto em que estão inseridos. É comum no município de Britânia a oferta de formações para professores alicerçada na epistemologia da prática, baseada no empiricismo, na autoformação, na fragmentação do conhecimento, no escamoteamento da realidade, e isso tem tido como caro resultado a supressão da docência, aluída dentro da supracitada epistemologia.

Acreditamos que, para promover um ensino crítico, não devemos cuidar somente do “como ensinar”, mas, sobretudo, do “por que” e “para que” ensinar, e tal feito se fundamenta na promoção de situações que estimulam a formação do pensamento crítico, intrínseco à docência. Em suma, concordamos com Freire (2023, p. 32) ao afirmar que “a conscientização possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”. Assim, cumpre destacar os importantes conflitos e crises que a classe docente é posta a enfrentar, como a cisão entre ensino, pesquisa e extensão, a redução da formação ao ensino, a dissociação entre teoria e prática, a valorização da formação na prática, entre outros (Curado Silva, 2008).

Nesse sentido, defendemos uma formação que ofereça o acesso, a busca e a valorização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade e a possibilidade do desvelamento crítico da realidade, a qual incorrerá na reflexão da prática docente em favor de conceber mudanças para a superação das mais diversas situações de injustiças. Em nossa pesquisa, partimos para o campo da formação continuada de professores, tendo em vista que nosso *corpus* se materializa por meio de um curso de formação para professores com licenciatura plena concluída.

Para além, reconhecemos o papel de corresponsabilidade diante da nossa profissão e assumimos nosso lugar de luta para que a classe docente tenha cada vez mais acesso a formações que busquem uma qualificação intelectual transformadora. Arde em nosso peito o desejo e a busca pelo fortalecimento da docência e dos docentes, pela valorização profissional e social, pela melhoria das condições de trabalho, pelo reconhecimento pecuniário digno e, finalmente, pela promoção da emancipação humana.

“O importante não é ser o primeiro ou a primeira,
o importante é abrir caminhos.”

(Conceição Evaristo)

1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO BRASILEIRO: ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, buscaremos apresentar os conceitos teóricos que embasam a pesquisa, que estão afinados com os estudos propostos pelas Ciências Sociais Críticas. Como aparato teórico, utilizamos as contribuições de Marx (1974), Lukács (1978), Giroux (1997), Bauman (2001), Gramsci (2001), Tardif (2002), Engels (2006), Libâneo (2006), Alarcão (2007), Saviani (2007), Curado Silva (2011) e Contreras (2012), entre outros.

Para início de conversa, conceituaremos o trabalho como princípio constituidor da consciência humana e o trabalho docente como meio indispensável à formação humana, salientando que esse trabalho está subsumido dentro do modo de produção capitalista. Outrossim, defendemos a concepção, de importância primaz, da relação entre educação e formação humana.

Durante o desenvolvimento do capítulo, procuramos trazer contribuições de cânones internacionalmente difundidos, bem como de autores nacionais e do Centro-Oeste, com o objetivo de valorizar as pesquisas e os trabalhos já realizados na área, dando a esta pesquisa uma aproximação com os pressupostos defendidos pelos estudos decoloniais.

Nesse ínterim, entramos no campo da Formação de Professores, uma área de intensos debates e disputas. E apresentamos os conceitos de professor reflexivo e crítico-reflexivo, que podem emergir dentro das diversas propostas de formação apresentadas pelas instituições de ensino superior e universidades. Tais posicionamentos podem se dar sob perspectivas pragmatistas, que conflituam com a necessidade da reflexão e da crítica na formação docente e humana, ou sob perspectivas praxiológicas, que se alicerçam sobre a crítica e a reflexão com vistas à emancipação humana.

Para além, apresentamos um breve histórico sobre a formação de professores no Brasil e advogamos em favor de uma formação crítico-reflexiva. Desse modo, lançamos um breve olhar sobre a história a fim de resistir e enfrentar os desafios na busca por uma educação emancipatória, tanto no que se refere aos aspectos profissionais quanto aos aspectos pessoais, portanto, humanos.

1.1 O TRABALHO E O TRABALHO DOCENTE

*“A desumanização,
embora seja um fato histórico concreto,
não é um destino dado.”*

(Freire, 1987, p. 67)

Abrimos as reflexões teóricas deste subcapítulo a partir das contribuições de Lukács (1968), Marx¹ (1974) e Engels (2006), ao tratarem da questão da constituição da humanidade no ser humano por meio do trabalho. Segundo os autores, o homem se diferencia dos demais animais quando começa a produzir seus meios de vida e isso se dá por meio do trabalho. Desse modo, compreendemos o trabalho como o meio pelo qual o homem supera sua forma primitiva de espécie humana e se constitui gênero humano. E, ao transformar a natureza para suprir as suas necessidades, o homem gera o trabalho.

É por meio do trabalho que o homem imprime na natureza o selo de sua vontade, domina-a – e é por ela dominado –, transforma-a – e é por ela transformado (Lukács, 1968). Quando os seres humanos ensinavam uns aos outros como prover sua alimentação por meio da caça, pesca, cultivo de alimentos, criação de animais e, conseqüentemente, do senso coletivo de proteção e sobrevivência, ele buscava – e ainda deve buscar – o interesse da continuidade da vida humana. Nesse sentido, Gramsci (2001) acredita que a construção do homem é impensável fora da história das relações sociais e das transformações operadas pelo trabalho organizado socialmente.

Logo, podemos inferir que esse processo está intrinsecamente relacionado à prática da comunicação e do diálogo na sociedade, e a relação dialética da linguagem e do discurso se materializa como uma ferramenta fundamental na formação do indivíduo e nas suas possibilidades de ação e transformação na/da realidade (Bhaskar, 1998). Assim, podemos concluir que o sentido ontológico do trabalho está em proporcionar ao homem a condição de ser social e, para isso, é fulcral reconhecermos que o trabalho é um ato social, portanto, uma práxis social formada por posições teleológicas.

¹ Marx (1989) desenvolveu sua concepção materialista da história e tem seu trabalho firmado em um conjunto de ideias acerca da atividade humana, especialmente no que se refere ao trabalho e ao modo de produção capitalista, que, segundo o autor, provoca um distanciamento do homem de sua humanidade. Nesse sentido, Marx defende a categoria trabalho sob a perspectiva, chamada por Hegel (1807), da alienação. A alienação em Marx é entendida como a relação contraditória do trabalhador com o produto de seu trabalho e a relação do trabalhador ao ato de produção, um processo de objetivação, tornando o homem estranho a si mesmo, aos outros homens e ao ambiente em que vive.

Consoante ao que versa Saviani (2007), a existência humana não é garantida pela natureza, mas precisa ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Nesse sentido, o autor defende a indissolubilidade da relação trabalho-educação. Em síntese, o homem precisa aprender a ser homem, e a produção e formação do homem é um processo educativo, de maneira que a origem do homem coincide com a origem da educação. Sendo assim, a relação trabalho e educação é uma relação de identidade humana, pois a produção da própria existência humana implica o desenvolvimento e aprendizagem de formas e conteúdos que preservem o interesse da continuidade da espécie (Saviani, 2007).

Por conseguinte, o conhecimento histórica e socialmente produzido pela humanidade foi organizado e sistematizado na sociedade sob a égide da escola. A escola constitui basicamente um instrumento por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam de elementos para a sua inserção efetiva na própria sociedade, e o professor ocupa o lugar de figura fundamental para esse fim. Nesse viés, Saviani (2007) destaca que aprender a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive e, assim, *ter uma (sobre)vivência digna garantida*.

Discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional é tarefa deveras complexa. Dito isso, tratamos de algumas reflexões e debates acerca do trabalho docente, de fundamental importância para uma formação integral do ser humano. Esse trabalho, pensado sob uma perspectiva de unidade entre trabalho e educação, possui – ou deve possuir – um caráter formativo social e intelectual, portanto, humano (Curado Silva, 2008). Logo, o trabalho docente pode ser considerado o meio pelo qual está organizada e sistematizada a preparação para a vida e a própria vida (Saviani, 2007).

Posto isso, convém conceituarmos trabalho docente. Saviani (2007) afirma que o trabalho docente é realizado teleologicamente e consiste no ato de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Para além, Curado Silva (2008) defende que o ato educativo realizado por meio do trabalho do professor, pautado na docência como princípio, deve ser considerado um instrumento de adaptação e, sobretudo, uma condição imprescindível para a mudança. Portanto, o trabalho docente tem vistas na recuperação do sentido de coletividade, de conscientização, de desvelamento da realidade e de promoção da autonomia e emancipação humana.

É fundamental mencionarmos que o trabalho docente e a formação para esse trabalho – assim como para os demais tipos de trabalho – estão imbricados no modo de produção capitalista. Muitos foram os movimentos históricos que deram origem ao capitalismo, entre os

quais podemos citar o declínio e a queda do feudalismo, o comércio ativado pela produção de excedentes e a Revolução Industrial. Tais transformações provocaram mudanças profundas nas relações sociais, políticas e, conseqüentemente, nas relações de trabalho. Daí em diante, o homem passou a ser tratado e medido por sua força de trabalho, ou seja, aquilo que poderia oferecer ao capital em troca de ter provisionada sua sobrevivência (Marx, 1978). Em síntese, o homem – como o professor – passou a ter sua força extorquida e controlada por aquele que detém os meios de produção.

Com efeito, o homem foi se distanciando cada vez mais do sentido ontológico do trabalho como princípio educativo, que produz a humanidade do gênero humano por meio das relações e das práticas sociais e do contato com a cultura que a humanidade produziu historicamente e continua produzindo. Conseqüentemente, o professor foi se distanciando cada vez mais da docência como premissa de seu trabalho, e isso ocorreu de forma gradual, sistemática, organizada e em movimentos descendentes. Em outras palavras, toda a sociedade passa a se organizar para atender às demandas capitalistas, que buscam imprimir na escola seu objetivo reprodutivista (Frigotto, 2012).

Frigotto (2012) afirma que a escola assume um papel fundamental de inculcação ideológica, isto é, a concepção de ser humano como indivíduo, natureza e relação social passa a ser *naturalmente* reduzida ao individualismo dentro e fora dos espaços formais de escolarização. Nesse escopo, Thompson (1995, p. 144) afirma que “ideologia é sentido a serviço do poder” e, articulando esses conceitos ao trabalho de Norman Fairclough, o autor elucida que a ideologia possui caráter dialético e “está relacionada, desse modo, a uma determinada estrutura social, mas, por outro lado, é igualmente constitutiva dessa estrutura”, ou seja, temos, em alguma medida, nossa responsabilidade sobre esse “poder” exercido sobre nós.

Por sua vez, é fundamental questionarmos como tais ideologias foram se incorporando à sociedade, ao papel da escola e ao trabalho do professor. Temos como resposta o baluarte do capitalismo, que tem estratégias e mecanismos variados de controle e hegemonia dentro da sociedade, e esses têm sido estabelecidos ao longo de séculos e fortalecidos nas últimas décadas. Sendo assim, conforme Gramsci (1978, p. 37) preconiza, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”. Ainda que, por vezes, tais mecanismos sejam opacos à percepção de muitos, pois o próprio sistema capitalista exerce força alienante e compromete, em certa medida, a consciência do sujeito acerca da realidade (Adorno; Horkheimer, 1985).

Como exemplo dos mecanismos supracitados, utilizados pelo capital para subsumir o trabalho do professor, podemos citar o plano de reconhecimento pecuniário atrelado à

assiduidade profissional e aos resultados atingidos nas avaliações externas pelos estudantes e pelas escolas, adotados por algumas Secretarias de Educação no Brasil. No ano de 2023, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso, por exemplo, realizou pagamentos adicionais a todos os professores que não apresentaram atestados médicos. Atualmente, vivemos essa realidade também na educação do estado de Goiás, que busca a aprovação de Plano de Carreira do Magistério com *Artigos e Incisos* com essa propositura para começar a vigorar em 2025, caso aprovado pela Assembleia Legislativa de Goiás.

É salutar analisarmos tais fatos criticamente, pois se trata de uma mostra de como o capital tem precarizado o trabalho do professor, subtraindo-lhe direitos duramente conquistados por meio de lutas classistas e sociais ao longo de décadas. Pois, nesse cenário, o professor, que deveria receber reajustes legais dentro de um plano de carreira justo, precisa, mais uma vez, provar seu valor sob os cruéis ditames do regime meritocrático bem presentes no capitalismo. Assim, as características comuns ao ser humano enquanto gênero, o pensamento voltado para a coletividade, são constantemente suprimidos, emergindo em seu lugar condutas firmadas na competitividade e focadas em objetivos individualistas.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, com a implementação do neoliberalismo e o imperativo da globalização, as leis e diretrizes educacionais foram reconfiguradas, assumindo um caráter gerencialista dentro da escola. Por conseguinte, tais reconfigurações implicam um projeto de expansão da educação básica e a necessidade de pensar em estratégias de elevação do nível educacional sem aumentar na mesma proporção os investimentos necessários na área, servindo, claramente, de exemplo de como a adoção do uso das teorias administrativas no campo pedagógico foram se incorporando cada vez mais à educação (Oliveira, 2004). Produtividade, eficácia, excelência e eficiência sobrepõem-se como aspectos qualitativos do trabalho do professor e a reestruturação chega, enfim, no *locus* de formação dos professores: as instituições de ensino superior e as universidades.

Em Anes (2021, p. 283), podemos verificar que, desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso, iniciado em 1995, as reformas educacionais brasileiras, especialmente as que se direcionaram à educação superior, tiveram o objetivo de fortalecer uma concepção de universidade associada aos princípios neoliberais e empresariais. Ao analisarmos tais diretrizes e mudanças, encontramos muitas contradições. Uma delas está no fato de que, ainda que elas proporcionem uma democratização no acesso ao ensino superior, à qualificação profissional e à formação de professores, isso não se torna sinônimo de qualificação intelectual. Nessa esteira, observa-se que a maioria dos cursos de licenciatura, ainda nos dias de hoje, transcorre sob ensinamentos e orientações que se encontram distantes das discussões e reflexões sobre o

conhecimento, a autonomia de pensamento, de trabalho e de práticas questionadoras, pois tal formação não condiz com os moldes positivistas do capital.

O campo de formação de professores encontra-se dentro de um espaço de disputas, onde o estado burguês e o capitalismo buscam oferecer ao professor uma formação heterônoma, flexível e que apresente resultados positivos frente às métricas estabelecidas, e a universidade luta para resistir e instruir teórica, intelectual e criticamente o professor (Chauí, 2003). Nesse cenário, ocorre um processo de proletarização e perda de autonomia, tanto nos aspectos formativos quanto naqueles relacionados ao trabalho do professor. Isso acontece por meio de instrumentos utilizados como regras categóricas e políticas para o desenvolvimento socioeconômico e cultural, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n. 9.394/96, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum para a Formação de Professores, que estão subordinadas às instruções normativas estabelecidas por órgãos mundiais que buscam o *progresso econômico*, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Neles é possível constatar:

[...] como se engendra no contexto brasileiro as interferências de organismos internacionais no desenvolvimento e na educação, os quais têm sofrido as consequências de uma política contextualizada no sistema econômico internacional sob ditames de órgãos, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial para o Comércio, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Unesco, a Cepal, dentre outros (Bernartt, 2011, p. 299-300).

Bernartt (2006) traz importantes apontamentos quanto ao papel dos organismos internacionais nas políticas educacionais, os quais representam os principais interlocutores multilaterais da agenda brasileira, em especial, a partir da década de 1980:

Embora esses organismos não sejam instituições preocupadas, principalmente com a política educacional, mas dada a importância que eles passam a atribuir ao processo educativo no desenvolvimento, é importante demonstrar que papel delegam à educação no desenvolvimento das nações. E ainda, e principalmente por serem órgãos que têm orientado sobremaneira a elaboração de planos de desenvolvimento brasileiro, ao longo do tempo (Bernartt, 2011, p. 301).

Posto isso, no contexto das políticas neoliberais para a formação de professores e seus movimentos, o que importa é a efetivação e a expansão quantitativa da escolaridade, ainda que seus resultados tenham uma qualidade empobrecida (Pimenta, 2002b, p. 23). É fundamental destacar que, nessa configuração, os resultados do trabalho do professor são duramente questionados, desconsiderando as formações desqualificadas historicamente das quais os professores são produto e atribuindo-lhes o fracasso escolar e seus percalços. Entre os objetivos

desses movimentos, podemos destacar a transformação da força de trabalho, agora “qualificada”, em um coletivo inofensivo às ideologias políticas, sociais e econômicas subsumidas no capitalismo. A perspectiva central desses encaminhamentos se encontra distante da luta pela justiça social e se concentra na ampliação da privatização dos serviços públicos, ou seja, tornar todos os serviços produtivos e lucrativos para o capital, incluindo a famigerada e importante universidade.

Diante desse cenário, a universidade entra em crise e tem sua condição de instituição promotora da transformação e da emancipação humana afetada (Chauí, 2003), na medida em que se encontra submetida aos interesses de mercado. O conhecimento assume lugar privilegiado, e esse está a serviço dos projetos burgueses para tornar o trabalho ainda mais produtivo (Anes, 2021), de maneira que a universidade, alicerce do conhecimento e formação superior, tem enfraquecida a sua relação com a universalidade, para se centrar na particularidade, perdendo de vista a sociedade como uma “referência normativa e valorativa” (Chauí, 1999). Por conseguinte, a adoção do conceito de *competências* em detrimento ao de *saberes e conhecimentos* acarreta para o professor uma expropriação da condição de sujeito do seu conhecimento, passando a ter um viés puramente tecnicista, vulnerável e facilmente dominado e descartável.

É comum vermos nos cursos de formação de professores a fragmentação de saberes, a dissociação entre teoria e prática, o cerceamento das possibilidades de crítica e debate e a supressão da dialética, tão necessária ao homem desde a Grécia Antiga até os dias de hoje. O que importa é constituir, no professor, o mínimo de saberes necessários para exercer sua função e, como efeito, temos uma formação de professores progressivamente distante de uma formação humana, o que reflete diretamente em nosso público. Curado Silva (2008) chama a atenção para o fato de que a formação de professores tem se tornado desintelectualizada, assentando-se em conhecimentos pragmáticos, técnicos, pautados no usar, fazer e interagir. Enfim, tal projeto de formação encarrega-se de formar homens e mulheres individualistas, competitivos, flexíveis, eficientes, heterônomos, acríticos e, portanto, aptos a responder efetivamente às transformações do capital.

Concluimos que, ao enxergarmos a realidade sob a ótica humanista, inerente ao modo de produção capitalista, privilegiamos uma ciência fragmentada, alicerçada na epistemologia da prática, suprimimos os espaços de discussão e debate, modelamos e materializamos um currículo flexível e aniquilamos as possibilidades de transformação e mudança. Para além, há ainda importantes conflitos e crises que os professores são postos a enfrentar, como a cisão

entre ensino, pesquisa e extensão, a redução da formação ao ensino, a dissociação entre teoria e prática, a valorização da formação na prática, entre outros (Curado Silva, 2008).

Em face do exposto, chegamos a uma formação de professores alicerçada na epistemologia da prática, baseada no empiricismo, na autoformação, na fragmentação do conhecimento, no escamoteamento da realidade e, acima de tudo, uma formação que atende aos objetivos imediatistas do capitalismo e de sua agenda global. Como caro resultado, temos a supressão da docência, a qual é aluída dentro da supracitada epistemologia. Como contraponto, defendemos uma formação que ofereça o acesso, a busca e a valorização do conhecimento historicamente produzido e a possibilidade do desvelamento crítico da realidade, a qual incorrerá na reflexão da prática docente em favor de conceber mudanças para a superação das mais diversas situações de injustiças.

1.2 O PROFESSOR REFLEXIVO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES CRÍTICO-REFLEXIVOS

Antes de analisarmos alguns conceitos comuns no campo das políticas educativas e no campo de formação de professores, somos provocados a pensar e até mesmo advertidos, por Contreras (2012), sobre a necessidade de compreendermos as concepções que, por vezes, tornam-se um recurso de poder não apenas por parte dos políticos e meios de comunicação, mas também por acadêmicos e intelectuais, assumindo um caráter ideológico em vez de dialógico. Tais concepções se tornam opacas ou são escamoteadas por meio de *slogans* que provocam consenso e suprimem os espaços de debates que podem elucidar os reais significados das propostas por trás delas.

Como exemplo da supracitada ideia, Contreras (2012) nos apresenta o *slogan* da “qualidade da educação”. Esse, por sua vez, tornou-se um consenso, incorporando-se ao discurso de quem detém o poder e de outrem, pois “ninguém pode dizer que sua pretensão não seja a qualidade da educação” (Contreras, 2012, p. 28). Segundo o autor, em vez de explicitar seus diversos conteúdos e significados para diferentes pessoas e em diferentes posições ideológicas, oferecendo a oportunidade dialógica e de efetiva ação, o que ocorre é justamente o silenciamento substancial de tais debates e o surrupiamento das possibilidades de transformação da realidade.

Em Contreras (2012), podemos inferir que os mecanismos de controle e degradação do trabalho docente podem ser exponencialmente maiores do que aparentam. O autor afirma que o comprometimento desse trabalho atinge os níveis técnicos e ideológicos, que se efetivam a

partir de movimentos e processos de proletarização (perda de direitos, controle e autonomia de seu trabalho), de intensificação (perda de espaços formativos, cargas horárias excessivas e redução da qualidade de seu trabalho), de racionalização (abandono da reflexão sobre os fins e os propósitos sociais de seu trabalho) e, como resultado, enfrentamos a perda de identidade profissional. Em suma:

Há processos de controle ideológico sobre os professores que podem ficar encobertos por um aumento de sofisticação técnica e pela aparência de uma maior qualificação profissional. Um determinado resgate de habilidades e decisões profissionais pode se transformar em uma forma mais sutil de controle ideológico (Contreras, 2012, p. 57).

Como resultado disso, alcançamos um falso entendimento acerca das ideias e dos mecanismos que envolvem o controle dos ambientes formais e informais de escolarização. Dito isso, vamos nos concentrar nos paradigmas que envolvem ambientes de formação de professores como a universidade e as instituições de ensino superior, tanto na formação inicial quanto na continuada. A saber, temos o consenso, em larga escala, da defesa de uma formação reflexiva e crítica, ainda que as ideias acerca de tais conceitos tenham pontos complementares e, ao mesmo tempo, divergentes.

Posto isso, é imperioso elucidarmos que o conceito de “formação reflexiva do professor” tem como marco referencial os trabalhos de Dewey (1959). Em meados dos anos 1980, Schön sistematizou o conceito deweyniano como contraponto de superação ao domínio das práticas educativas behavioristas norte-americanas. O autor criticava o ensino pautado no uso da racionalidade técnica e defendia a prática docente reflexiva, que deve estar embasada em três aspectos principais, a saber: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (Schön, 1992, 2000). Todavia, a reflexão na ação imediata exige que o professor tenha uma perspectiva de trabalho flexível, criativa e, portanto, autoformativa, em que ele busque sua própria formação no fazer, na prática.

O conceito de formação para um “professor reflexivo” recebeu um amplo conjunto de críticas por parte de intelectuais e pesquisadores, visto que a proposta de reflexão na ação pedagógica tem forte viés pragmatista e põe exclusivamente sobre o professor o peso que é de ampla responsabilidade. Segundo autores como Alarcão (2007), por exemplo, é necessária a superação dos marcos das atuações individuais, como propostos por Schön (1995, 2000), sublinhando a importância das reflexões coletivas, que devem ser entendidas como atividades institucionais. Portanto, como alternativa às propostas de Schön, Alarcão (2007) defende uma

reflexão materializada por meio de uma “escola reflexiva” e propõe que o professor não deve agir isoladamente na escola em que leciona.

Por sua vez, essa percepção também apresenta fragilidades, pois, ao manter as discussões sobre as equipes escolares, excluímos as relações estruturais com os sistemas educativos, dos quais todos fazem parte, assumindo uma análise parcial de conjuntura, sem dar a possibilidade para o desvelamento da realidade, tal qual defendem Bhaskar (1998)² e Barros (2015). Outrossim, a formação e o trabalho docente são desconsiderados enquanto um recorte da cultura, das relações sociais e econômicas e das relações políticas e de poder nas quais os professores estão imbricados. Em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, eles aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Nesse cenário, o exercício do pensamento, necessário a toda atividade humana, conforme advoga Gramsci (2001), age como coadjuvante dentro dos processos de formação para a atividade docente, alicerçando-se em saberes empiristas e heterônomos.

Pensando em superar o modelo da chamada Pedagogia Administrativa ou de Gerenciamento, Giroux (1997), influenciado pelas contribuições dos filósofos da Escola de Frankfurt e de outros pensadores, como o próprio Freire, apresenta suas contribuições acerca da defesa de uma formação para além do professor reflexivo, o chamado professor intelectual transformador. Giroux (1997) afirma que os professores foram reduzidos ao *status* de técnicos especializados e, com isso, sofrem redução e perda da autonomia, não se apropriam criticamente dos currículos e enfraquecem fortemente as possibilidades de participar ativamente deles.

É mister elucidarmos que a Pedagogia Crítica, defendida por Giroux (1992, 1997), teve grande importância para a educação. Ela contribuiu para a clarificação e superação de alguns paradigmas relacionados ao papel da escola e do professor ao afirmar que “as escolas estão inextricavelmente atreladas às questões de poder e controle” (Giroux, 1997, p. 162). Ou seja, elas legitimam formas particulares de vida social, expressam o discurso dominante sobre o dominado, concluindo que as escolas não são lugares neutros. Além disso, o autor advoga em

² Beltrão (2019, p. 75-76) apresenta o conceito do Realismo Crítico, proposto inicialmente por Roy Bhaskar (1975, 1978, 1986, 1998, 2002) e que consiste em um movimento internacional da filosofia e das ciências humanas que considera a vida (social e natural) um sistema aberto, constituído por diversas dimensões (física, química, biológica, semiótica, econômica). Essas dimensões possuem suas próprias estruturas distintas, seus mecanismos particulares de poder gerativo (Bhaskar, 1989; Chouliaraki; Fairclough, 1999; Resende, 2006). Por sua vez, a ontologia – questão do ser – social crítico-realista é o cerne dos estudos de Bhaskar (1975, 1978, 1986, 1998, 2002). Nessa esteira, o real é mais denso, constituído por um mundo objetivo que se distingue de algo considerado mais profundo. Dessa forma, o mundo não é compreendido apenas pelos acontecimentos que ocorrem nele (Barros, 2015). Na compreensão dos/as estudiosos/as crítico-sociais, o conhecimento deve fazer sentido para que a realidade seja transformada (Barros; Vieira; Resende, 2016).

favor de os professores serem vistos como trabalhadores intelectuais e fomentadores da capacidade crítica dos jovens:

Intelectual transformativo é uma categoria que sugere que os professores enquanto intelectuais podem emergir de vários grupos e trabalhar com vários grupos, além da classe trabalhadora, incluindo-a. Grupos esses que propugnem as tradições emancipatórias e as culturais dentro e fora de esferas públicas alternativas. [...] É central para a categoria de intelectual transformativo a tarefa de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico (Giroux, 1997, p. 71).

Nesse enquadramento, o professor assume um papel de protagonista responsável na sua formação e na formação dos propósitos e condições de escolarização diretamente na esfera política e em torno das relações de poder. Outrossim, Giroux (1997) defende a utilização do diálogo crítico e afirmativo e da defesa da escola como meio de os estudantes superarem injustiças econômicas, políticas e sociais, e que tais feitos são importantes e necessários. Porém, é preciso sermos cautelosos ao analisar panoramicamente seus estudos, pois podemos incorrer, mais uma vez, no equívoco de imputar tão somente ao professor e à escola a responsabilidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

Libâneo (2008) também refletiu sobre o campo de formação de professores, considerando que o professor reflexivo é o docente que faz uma autoanálise das próprias ações. O autor argumenta que fazer autoanálise não é um processo de baixa complexidade e exige do professor que ele tenha um robusto conhecimento teórico e que esse não esteja apartado da realidade. Para além, Libâneo (2014) defende que um sistema de transformação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo, tanto no nível de graduação quanto na formação continuada, que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências.

Entre os autores que contribuíram com a epistemologia na formação de professores, damos destaque a Maurice Tardif, que produziu obras de referência e mundialmente conhecidas, como o livro *Saberes docentes e formação profissional*, lançado no ano de 2002. Não podemos deixar de reconhecer suas ricas contribuições no campo da formação de professores, pois o autor coloca em evidência as fontes de aquisição dos saberes docentes e seus modos de integração no trabalho. Em suma, para ele, a construção do professor reflexivo/pesquisador se assenta em pilares de saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais (Tardif, 2010, p. 63).

Entretanto, o modelo profissional defendido por Tardif é considerado por muitos estudiosos como humanista e positivista. Curado Silva (2008), por exemplo, afirma que, com

base nos princípios defendidos por Tardif (2002, 2010), o conhecimento do profissional, a produção do conhecimento e a transformação de sua prática têm como centralidade a reflexão sobre a prática, e isso resulta em responsabilizar o professor pela construção do seu saber e de sua prática pedagógica. Além disso, a autora elucida que essa concepção implica a ideia de que todos os saberes são, de um certo modo, contemporâneos uns dos outros, imóveis e igualmente disponíveis na memória do professor, podendo ser acessados no momento presente da ação.

Ao tomarmos como referência os saberes docentes defendidos por autores como Schön (2000), Zeichner (2003) e Tardif (2010) – ainda que tenham pontos de divergência entre si –, modelamos fielmente uma formação fundamentada no pragmatismo. Todavia, há uma opacidade presente nessa concepção filosófica piagetiana, e ela está no fato de transferir para o professor a responsabilidade pelo fracasso escolar e de não facultar a ele, durante sua formação inicial (e continuada), o acesso, a busca e a valorização do conhecimento historicamente produzido e a possibilidade do desvelamento crítico da realidade.

Por fim, chegamos à concepção de formação crítico-reflexiva alicerçada nos fundamentos habermasianos e presente em obras produzidas por Kemmis (1985), Smyth (1991) e Contreras (2012), entre outros. O projeto teórico de Habermas (1982) está baseado na ideia da emancipação e na concepção libertadora da prática de ensino como um processo de emancipação dos próprios professores para sua configuração como intelectuais críticos, o que requer a constituição de processos de colaboração com os professores (Contreras, 2012).

A saber, Kemmis (1985, p. 149) chamou a atenção para certos elementos que configuram a prática reflexiva como compromisso crítico. Para tanto, o autor lista alguns conceitos acerca desse processo e elucida que “A reflexão não é o trabalho individualista da mente; a reflexão não é neutra, sendo expressão de interesses humanos, sociais, culturais e políticos”. Kemmis reitera que a reflexão reproduz ou transforma as práticas ideológicas que estão na base da ordem social, de maneira que ela é uma prática que expressa nosso poder para reconstituir a vida social.

Segundo Smyth (1991), é imprescindível um processo formativo que permita aos professores, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e das instituições. Para esse fim, é necessário promover espaços de questionamentos e interpretações críticas. Nessa perspectiva, o autor organizou em um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar (ver Figura 1):

Figura 1 - O processo de reflexão crítica da prática de ensino



Fonte: Smyth (1991, p. 122).

Sobre os vieses apresentados, podemos afirmar que há pontos concordantes e conflituosos que tangenciam o campo de formação de professores. Outrossim, é indispensável que esses sujeitos tenham contato com as mais diversas concepções educativas, de pesquisas e de extensão para, a partir disso, ter condições de refletir criticamente acerca de sua identidade profissional e de estar em acordo com o sentido ontológico de seu trabalho, um fenômeno social de essencial importância ao homem.

Nesse sentido, Curado Silva (2008) defende um conjunto de ideias para uma formação de professores pautada na Epistemologia da Práxis. A autora trata da importância da discussão acerca dos saberes e elementos necessários no processo de formação desses profissionais nos vários espaços formativos, como universidade e escolas. Logo, a proposta de unidade entre teoria e prática aparece como protagonista dentro dessa discussão, e a dialética materialista ocupa um dos principais pilares epistemológicos, pois explica o conhecimento humano produzido na própria atividade humana.

Ainda em Curado Silva (2008), verificamos que a compreensão da realidade humana não se manifesta imediatamente ao homem. Essa, por sua vez, sob a ótica da dialética materialista, perpassa pela diferenciação entre representação e conceito e entre essência e aparência, exigindo determinado esforço humano. Assim, a dimensão dos conhecimentos se dá por meio da interação entre teoria e prática, ou seja, da práxis. Logo, a autora defende que a formação inicial e continuada deve emergir com base nos pressupostos de uma educação reflexiva e crítico-emancipadora, em que se entenda a realidade como contraditória e dialética. Por fim, chegamos a um modelo de formação de professores que envolve condições objetivas

e subjetivas, de maneira que as características desse modelo se organizam e se fundamentam a partir da epistemologia da práxis.

1.3 BREVE HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Desde a sua concepção, a profissão docente e sua formação é assunto deveras complexo. Sua origem no Brasil, país colonizado, esteve ligada ao contexto religioso, sendo a Igreja Católica a primeira instituição responsável pela promoção da educação e da formação docente, que prevaleceram até meados dos séculos XVIII e XIX, com a reforma pombalina e a chegada da família real portuguesa ao Brasil. Certamente, o fato de a educação se constituir inicialmente pela vertente religiosa contribuiu para o professor ser visto por muitos, até os dias de hoje, como um profissional que desempenha um serviço de caridade, que deve ser realizado por amor, pois, nesse contexto, o magistério era concebido como missão, vocação, abnegação e submissão. Possivelmente, esse estereótipo colabora negativamente para o *status* profissional docente, pois desvaloriza o conhecimento, a profissionalidade, a pesquisa e a ciência, exigidos para a concretização do trabalho docente.

No Brasil, a Escola Normal surge na primeira metade do século XIX, para atender à questão da formação de professores. Logo, tivemos a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) para todo o território nacional, que se dedicava à formação de docentes para o ensino primário, sendo esse processo feito, inicialmente, às custas dos próprios formandos. Já em 1834, o ensino elementar ficou a cargo das províncias. Por sua vez, o Rio de Janeiro inaugurou a primeira Escola Normal no Brasil, em 1835, na qual a formação dos professores, ainda que didático-pedagógica, era bem rudimentar e se preocupava com leitura, escrita, matemática, geografia, princípios da moral cristã e da religião oficial (Vilela, 2000).

Em 1849, esse modelo de formação foi substituído pelo regime de professores adjuntos, que consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício. Assim, o preparo era apenas prático, sem nenhuma preocupação teórica (Saviani, 2005). Após alguns anos de instabilidade com os modelos de formação e após o advento da República, o estado de São Paulo divulgou o Decreto n. 27, de 12 de março de 1890, cujo terceiro Considerando estipulava que, “sem os professores bem-preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (São Paulo, 1890).

Na década de 1920, a defesa pela formação de bons mestres implicou um amplo processo de renovação no campo educacional, que visava a uma formação específica para professores. Segundo Tanuri (2000), o movimento renovador empenhou-se em dar maior visibilidade às críticas às escolas normais e oferecer um novo modelo que corrigisse as insuficiências e distorções apontadas. Entretanto, tal modelo de formação se baseava em fundamentos behavioristas e em nada se aproximava das discussões acerca das fundamentações teóricas que o determinam (Reis Filho, 1995).

Em 1932, as reformas educacionais tiveram inspiração no movimento renovador e, com o protagonismo de Anísio Teixeira, no Distrito Federal, e Fernando de Azevedo, em São Paulo, dedicaram-se à defesa de uma formação baseada na experimentação pedagógica concebida em bases científicas. Assim, Anísio traçou o *programa ideal* a ser implantado nas escolas normais, no qual a formação envolvia os campos de experimentação, demonstração e prática de ensino, além de contemplar os conceitos teóricos, psicológicos, sociológicos, biológicos e históricos do campo educacional.

Nos anos subsequentes, a saber, 1934 e 1935, as primeiras Faculdades de Educação foram inauguradas em São Paulo, na Universidade de São Paulo, e em Brasília, na Universidade do Distrito Federal, respectivamente. Por sua vez, surgiram os primeiros cursos de Pedagogia e Licenciaturas com o objetivo de formar professores para o nível secundário e para as escolas normais. Para além, as escolas normais para a formação de professores de ensino primário continuavam atuantes e tinham uma duração de sete anos, a saber, quatro anos para a formação do primeiro ciclo e três anos para a formação ginásial ou de segundo ciclo. Esse modelo de Escola Normal prevaleceu em alguns lugares do país até a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Com o golpe militar de 1964, ocorreram outras modificações no sistema educacional e na proposta de formação para professores. Outrossim, os ensinos primário e médio foram redenominados em primeiro e segundo grau, respectivamente. Por sua vez, o ensino de primeiro grau tinha duração de oito anos e o ensino de segundo grau tinha a duração de três a quatro anos, e ambos tinham um caráter técnico e profissionalizante. Em suma, em decorrência dessa nova estrutura, desapareceram as escolas normais e, com a instituição da Lei n. 5.692/71, houve a definição de um núcleo comum obrigatório nacional para todas as escolas de primeiro e segundo grau:

Art. 30 Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;

- b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (Brasil, 1971).

O núcleo comum fixado se tratava de um currículo nacional obrigatório para os programas de formação docente e nele se concentravam as matérias de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências Matemáticas, Físicas e Biológicas e Programas de Saúde. Para além, havia uma parte diversificada no núcleo que estudava os Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Didática e Prática de Ensino (Saviani, 2005). Em 1986, o Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor) criticou duramente tal modelo de formação e listou 13 (treze) deficiências nessa habilitação para o magistério, entre as quais citamos: “12: falta de mecanismos que assegurem a reciclagem periódica do professor da habilitação; 13: inadequação dos cursos universitários que formam professores para atuar no 2º grau” (Cenafor, 1986, p. 25).

Com a efetivação da Constituição Federal de 1988, houve a incorporação de vários dispositivos que contemplavam diversas reivindicações do movimento docente e conferiram à União competência exclusiva para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (Saviani, 2005). Nesse cenário, nasce a LDB n. 9.394/96, que abrangeu o ensino desde a educação infantil até os mais altos níveis de formação superior. A referida lei recomendava que até o ano de 2007 todos os profissionais do magistério deveriam ter formação em nível superior, nos cursos de licenciatura. A saber:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

Nesse ínterim, a iniciativa privada entra com um forte interesse na oferta de cursos para a formação docente, e esse braço do capital se materializou por meio dos Institutos Superiores de Educação coexistindo com a universidade pública. Logo, o campo de formação estava com seus interesses comprometidos e com “um forte risco de nivelamento por baixo”, pois os cursos formadores de profissionais da educação buscavam uma formação quantitativa, aligeirada e de baixo custo (Saviani, 2005). Em síntese, o poder público passou a dividir os investimentos obrigatórios para a formação de professores e permitiu que ela fosse corrompida por interesses

reprodutivistas neoliberais inerentes ao modo de produção capitalista, os quais se distanciam fortemente da formação para a emancipação humana.

Para tratarmos de emancipação humana enquanto categoria política, de forma que proponha o uso da racionalidade para os interesses coletivos, busque a superação do individualismo e da apropriação dos direitos dos cidadãos e procure formar seres humanos autônomos, devemos procurar espaços para romper com essas ideologias e pensar em outras possibilidades epistemológicas que contribuam efetivamente para uma formação humana que seja, além de reflexiva e crítica, também emancipatória. Chegamos então à década do conhecimento científico compreendido pela epistemologia da práxis.

Nesse viés, presumimos que a formação de professores consiste em um projeto político de importância primaz e precisa ser articulado a um amplo programa de mudanças estruturais, de maneira que possa combinar a mudança moral e intelectual nas esferas do sujeito e da própria cultura. Assim, tal projeto, atrelado aos princípios da epistemologia da práxis, expressa-se de forma indissociável no percurso formativo inicial e contínuo do professor e deve estar vinculado ao trabalho, à unidade teoria e prática e à pesquisa. Conforme aponta Almeida, Mohn e Souza (2021), ele deve estimular no sujeito em formação a capacidade de análise e compreensão da constituição do professor sob a interação com o meio social, cultural e físico, sendo equacionado numa dimensão compreensiva e interpretativa de todo o processo:

Nessa lógica, a formação continuada não se desvincula da atividade humana como um todo, contemplando suas dimensões cognitiva, ética, estética, afetiva e política, mediante as quais o professor tem um papel ativo, desde a elaboração das políticas até a realização intencional dessas proposições (Almeida; Mohn; Souza, 2021, p. 178).

Para além, é importante conceituarmos emancipação, segundo alguns autores. Stenhouse (2003), por exemplo, defende que a emancipação consiste na emancipação da consciência, na autoemancipação, pois, para o autor, já que não se pode mudar a sociedade, mude-se cada indivíduo. Nesse contexto, as premissas de trabalho do professor são apartadas dos elementos constitutivos das formações às quais ele é submetido historicamente. O autor compartilha da ideia de que as pesquisas podem resolver diretamente os problemas do cotidiano, a chamada pesquisa-ação. Curado Silva (2008, p. 79) afirma que a ideia de pesquisa-ação se refere a um tipo de participação em que a própria ação do investigador é o objeto de pesquisa. Portanto, essa concepção é tida como pragmática e separa o objeto da realidade, a parte do todo.

Adorno (1995) afirma que nem toda educação é sinônimo de emancipação. Trevisol e Almeida (2019) alertam que essa posição pode favorecer um certo pessimismo, mas também alerta aos educadores sobre a importância de refletir acerca do processo formativo, a fim de evitar que a educação seja meramente um acumulado de cultura, sem refletir sobre o contexto social em que a própria educação está envolvida. Os estudos adornianos apontam algumas dificuldades no processo de emancipação, entre eles a lógica de mercado, que sufoca o sentido ético dos processos formativos, a influência da indústria cultural na construção dos currículos e sentidos, e a racionalidade técnica na formação para o trabalho do professor. Por fim, Adorno (1995) elucida que, para atingir a emancipação profissional e humana, é necessário agir sob uma perspectiva de educação crítica, que busque a capacidade qualitativa de análise e reflexão dos processos sociais e garanta solidez científica nos processos formativos, além de proporcionar o desenvolvimento da faculdade de inovação e de participação política dos rumos da sua profissão e da sociedade.

Nesse diapasão, Bhaskar (2002, p. 299) faz questionamentos dedicados aos educadores e à emancipação humana. O autor levanta interrogações sobre “quem vai educar os educadores, quem vai empoderá-los e quem vai transformá-los”. Segundo Barros (2015), o filósofo busca responder a essas questões a partir da dialética da autotransformação e defende que o processo de emancipação humana não acontece de fora para dentro, mas o contrário. É importante destacar que o autor acredita nas contribuições externas e objetivas às quais o indivíduo está submetido, mas “ele entende que não há contradição entre espiritualidade e mudança social, e que a educação tem, portanto, o compromisso com a transformação nas estruturas sociais e a emancipação de todos” (Barros, 2015, p. 50).

Contreras (2012, p. 204) também discorre sobre autonomia de professores e emancipação humana. Para o autor, a autonomia consiste em um processo contínuo de descobertas e transformação das diferenças entre nossa prática cotidiana e as aspirações sociais e educativas de um ensino guiado pelos valores da igualdade, justiça e democracia. Um processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência. Tais aspirações são um prenúncio da necessidade de um compromisso com a comunidade em conexão com os movimentos sociais e profissionais que aspiram à democratização da sociedade.

Já no que tange à emancipação, Contreras (2012, p. 204-205) faz um alerta ao afirmar que ela não se trata apenas de “um conflito entre o juízo independente do docente e os interesses de pessoas e setores sociais externos à escola”, tampouco, não deve ser interpretada como “a

conquista de um direito profissional individual, mas como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social mais amplo, que também deve ser transformado”. Sendo assim, em Contreras (2012), temos uma perspectiva de emancipação profissional e humana que resulte na autonomia do juízo, na tomada de consciência, no desenvolvimento de uma sensibilidade moral para o reconhecimento das dimensões da vida humana e para a aceitação das diferenças e na superação de desigualdades e injustiças.

Gramsci (2001) também apresenta sua tônica à discussão acerca das concepções de emancipação humana. O autor advoga em favor do chamado “espírito de ruptura”, ou seja, a progressiva conquista da consciência da própria personalidade histórica, ao afirmar que os determinismos estabelecidos nas relações entre economia e política devem ser combatidos com o protagonismo popular, logo, a democracia. Segundo ele, isso é possível por meio das relações pedagógicas públicas e privadas, dos movimentos sociais e das classes trabalhadoras, e da conquista de uma autoconsciência para o desvelamento da realidade, indissociados do agir politicamente para a transformação do mundo. Em suma, a democracia só é alcançada quando há a superação da exploração do trabalho, da divisão de classes e da dominação ideológica e quando atinge o tecido das necessidades reais da vida em comum para formar plenamente o homem socializado.

Concluimos que, para discutir qualquer projeto de formação de professores com vistas à formação e à emancipação humana, é preciso considerar a materialidade do trabalho docente. É salutar que a educação, enquanto política pública para formação humana, resista e busque a (re)conquista dos espaços formativos, desde a educação básica até o ensino superior. Nesse sentido, não devemos analisar o papel do professor de forma descolada da realidade na qual estamos inseridos, ou seja, dentro do modo de produção capitalista. Para isso, as pesquisas acadêmicas são uma ferramenta fundamental, pois proporcionam possibilidades de conhecer e reconhecer os escamoteamentos presentes em todo o percurso educativo dos professores.

Destacamos que, entre os fatores que podem contribuir com esse processo, estão as mudanças nas relações de trabalho. Nesse viés, podemos afirmar que o que está em crise não é o trabalho, mas a forma capitalista de trabalho assalariado, e isso tem alcançado as esferas de formação, com destaque para a universidade. Entre os desdobramentos dessa ideologia, temos trabalhadores oprimidos por um fascismo social (Santos, 1998), no qual o contrato de trabalho deixa sua dimensão coletiva e social e passa a ter características de direito civil individual. Por sua vez, os mecanismos de controle e exploração do trabalho docente se tornam cada vez mais comuns e legalizados.

À vista disso, lutamos por um trabalho que possibilite aos educandos lerem criticamente a embrutecedora realidade, para que eles não sejam reprodutivistas do projeto pedagógico dominante, que visa à formação mínima de um cidadão, fácil de manipular e explorar. Por conseguinte, é imprescindível buscar ocupar espaços e contribuir para o fortalecimento dos processos de resistência e conscientização, nos quais a formação dos professores tenham em vista um ensino que combata a alienação e a fragmentação do conhecimento historicamente produzido, portanto, a fragmentação do ser humano. Dessarte, insta valorizarmos os processos educativos e formativos, compreendendo que, na docência, não há imediatismos, mas possibilidades de (trans)formação humana (Curado Silva, 2008), que estão em constante processo.

Por fim, chegamos ao objeto de pesquisa deste trabalho, que nasce da necessidade e da busca por mudanças. No cenário educacional no município de Britânia, interior do estado de Goiás, há um problema que merece atenção: a falta de cursos de formação contínua para professores da educação básica municipal sobre questões pautadas na linguagem como instrumento de emancipação social. Geralmente, são ofertadas para o grupo docente da rede municipal formações pedagógicas que tratam sobre alfabetização e metodologias que visam ao bom desempenho discente em avaliações diagnósticas. Em outras palavras, observa-se a necessidade de formações que enfoquem o letramento crítico, buscando não apenas a preparação dos professores para que os alunos sejam alfabetizados, mas que possam agir, em seus contextos socioculturais, de forma crítica e emancipatória.

1.4 A DECOLONIALIDADE EM NOSSA PESQUISA

Decolonialidade e Modernidade são conceitos recentes, surgiram no início dos anos 2000 e consistem em proposições epistemológicas produzidas por intelectuais localizados ao sul global. Segundo Oliveira (2016), tais estudos buscam a construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social.

São os chamados intelectuais decoloniais, a saber: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros. Os estudos postulados por esses

intelectuais dialogam com as pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento, dando destaque à educação.

Mignolo (2005) afirma que a colonialidade e a modernidade são duas faces da mesma moeda, ou seja, a modernidade surge a partir da colonização europeia sobre os países do sul global. Nesse ínterim, a decolonialidade emerge com um caráter crítico e propositivo ao questionar a geopolítica do conhecimento, que tem sido tomada como verdades universais e, conseqüentemente, tem silenciado os sujeitos que produzem “outros” conhecimentos e histórias.

Por ter um caráter crítico e propositivo, esses conceitos constituem parte dos pilares epistemológicos de nossa pesquisa e se entrelaçam com a Análise Crítica de Discurso, que também se estrutura a partir da criticidade e do engajamento social. Portanto, entendemos que nossa pesquisa está enviesada por premissas decoloniais, pois, ainda que dialogue com as teorias pós-coloniais, ela busca reconhecer e valorizar os saberes produzidos por grupos humanos não europeus.

Por sua vez, os estudos do discurso dividem-se basicamente em duas grandes linhas: a análise de discurso francesa e a análise de discurso inglesa. Só os nomes pelos quais conhecemos essas vertentes de estudos discursivos já nos dizem da colonialidade do campo (Resende, 2017). É fato que a colonialidade se reproduz em livros, nas escolas e universidades, nos padrões culturais e estéticos e no senso comum, contudo, objetivamos valorizar em nossa pesquisa a comunhão de saberes e as realidades de diferentes posições geográficas, a exemplo da que se apresenta em Britânia, interior de Goiás.

Entendemos que o campo de pesquisa sobre a formação de professores é um terreno de disputas e debates, afinal, os organismos e sistemas dominantes querem reproduzir seus interesses em todas as etapas de ensino e, para tal, os professores devem servir de instrumentos materializadores dessas ideologias dominantes. Nesse cenário, sofreremos os efeitos da colonialidade do saber, do poder e conseqüentemente do ser, conforme elucidada Resende (2017):

A colonialidade do saber está relacionada aos discursos por meio dos quais compreendemos o mundo social, ligados ao classismo, ao racismo, ao sexismo e a sua interseccionalidade. Esses discursos colonizam o ser, nos levando a padrões de identificação que limitam nossa ação, ou seja, à colonialidade do poder – agimos conforme padrões capitalistas, racistas e sexistas; e reproduzimos consciente ou inconscientemente esses padrões de ação. Assim, para decolonizar o ser, é preciso consciência emancipatória para desnormalizar os quadros interpretativos que nos conduzem a identidades subalternas (Resende, 2017, p. 10).

Outrossim, acreditamos que a educação não deve assumir uma linha universal e absoluta, pois tal postura implica o fortalecimento das premissas de desigualdades e discriminações ao agir sob uma inobservância das particularidades existentes. O apreço à diversidade diz respeito também à necessidade de exercitar a escuta e escutá-la com a razão sensível das coisas da vida (Resende, 2017). Segundo a autora, para desenvolver pesquisas com viés decolonial, “é preciso entender de uma vez por todas que nunca se trata de ‘dar voz’, expressão máxima da soberba acadêmica, mas sempre de ouvir e de ser capaz de entrar em diálogo aberto” (Resende, 2017, p. 12).

Desse modo, buscamos em nosso trabalho pesquisar e refletir sobre um recorte da realidade no campo da formação de professores, que ocorre em uma cidade da periferia do estado de Goiás e serve de amostra sobre quais são os discursos produzidos por alguns docentes e como eles são, por vezes, marginalizados acerca dos conhecimentos produzidos nos grandes centros acadêmicos. Segundo Maldonado-Torres (2007), ao permitirmos um olhar mais empático e compatível com as diferentes realidades, enfatizamos os pilares decoloniais em detrimento da imposição dos paradigmas de superioridade da colonialidade.

2 A PESQUISA QUALITATIVA SOB O VIÉS METODOLÓGICO DA ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS NO CAMPO DA FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES

As pesquisas acadêmicas ligadas ao ensino são abundantes e elas se ocupam da busca pela melhoria do quadro da educação em nosso país, ainda considerado insatisfatório no que se refere aos aspectos qualitativos. Assim, a qualidade na formação de professores e o ensejo em contribuir com a pesquisa brasileira, pouco valorizada nas esferas governamentais, fomentam o interesse em trazer para essa temática o desvelamento da realidade nos processos de formação inicial e continuada dos docentes, além de alcançar novas descobertas para a área.

É observável, em todo o seguimento deste trabalho, que ora escrevemos em terceira pessoa, ora em primeira. A justificativa para essa mudança é que entendemos que não construímos nossos enunciados sozinhos. Durante todo o nosso trabalho, fomos e somos afetados e (trans)formados pelas contribuições de inúmeros trabalhos, pesquisas e conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Portanto, valorizamos a dialética e o diálogo teórico com vistas a uma (trans)formação humana firmada nos princípios de democracia e de emancipação humana.

Cientes disso, apresentamos neste capítulo os traços metodológicos do nosso trabalho, como o tipo e a natureza da pesquisa, os conceitos e significados da proposta metodológica utilizada nela e o contexto e trajeto que percorremos durante a presente etapa. Nossa atenção volta-se para o processo qualitativo de pesquisa, que nos faz convergir nos fenômenos complexos da linguagem e entranha-se na abordagem teórico-metodológica da Análise Crítica de Discurso, utilizada, entre outros objetivos, para analisar dados discursivos dentro do vasto campo das Ciências Sociais. Portanto, primamos por uma perspectiva que se distancia de dicotomias que estruturam e sistematizam a linguagem.

Entre os instrumentos que atendem à pesquisa qualitativa, aqui utilizamos como ferramenta metodológica a entrevista semiestruturada, focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (Manzini, 1990/1991, p. 154). Posto isso, a pesquisa qualitativa mostrou-se a mais adequada para este estudo, pois essa abordagem atribui importância fundamental aos depoimentos dos sujeitos sociais envolvidos e aos significados transmitidos por essas pessoas.

Dito isso, nosso trabalho está localizado no campo da formação de professores e se materializou por meio de um curso presencial de formação continuada com docentes da

educação básica da rede municipal de educação de Britânia, Goiás. O curso, que teve duração de 30 horas, consistiu no estudo e discussões acerca de textos do bojo teórico crítico-reflexivo e, por meio dele, compartilhamos conhecimentos, opiniões e experiências com o objetivo de contribuir e dar condições aos participantes para a formação do pensamento crítico e para o uso emancipatório da linguagem, especialmente em sala de aula, partindo da premissa da íntima relação entre educação e formação humana.

Por sua vez, esta pesquisa fundamenta-se na Análise Crítica de Discurso (Fairclough, 2003), pois se trata de uma proposta teórico-metodológica inserida em um campo de estudos no qual pesquisadores/as investigam o envolvimento da linguagem na vida social. Portanto, os enunciados emitidos durante a pesquisa compõem o objeto de estudo, tendo como princípios a compreensão das articulações ou arranjos sociais que levam à injustiça presenciada e a contribuição com possíveis caminhos de superação no bojo das práticas sociais e nos discursos dentro da realidade observada.

Em síntese, nossa pesquisa surge a partir da identificação de dificuldades apresentadas pela equipe de professores de Britânia (da qual faço parte) durante o trabalho regente em sala de aula, e esperamos que este trabalho possa contribuir para os estudos sobre formação emancipatória de professores, principalmente aqueles dedicados a compreender como essa forma de ensino ocorre em contextos interioranos. Por fim, damos destaque aos conceitos e significados que enviesam nosso trabalho e apresentamos os caminhos percorridos durante essa fase da pesquisa.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

“As escolas deveriam se dedicar menos ao ensino das respostas certas, e mais ao ensino das perguntas inteligentes.”

(Rubem Alves)

Conforme Schwandt (2006), a Pesquisa Qualitativa surgiu na década de 1970, em oposição aos modelos de pesquisa comuns à época, como a Pesquisa Experimental (fundamentada em experimentos) ou mesmo a Pesquisa Quantitativa (pautada na análise de dados quantitativos, a partir de métodos de coleta de dados padronizados). Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa busca depreender significados dos fenômenos, das práticas, dos discursos, dos textos e propicia espaço e voz para que os pesquisadores possam apresentar os significados depreendidos.

Nesse sentido, a complexidade de tais fenômenos converge na abordagem da pesquisa de cunho qualitativo, que surge da necessidade de ir além do estudo de dados estatísticos e busca mergulhar na compreensão das práticas sociais e das estratégias retóricas nos mais diversos discursos (Schwandt, 2006). Em seus estudos sobre pesquisa qualitativa, Flick (2004) argumenta que ela é a que melhor se ajusta à pesquisa social.

Cumprir destacar que esse modelo de pesquisa, à luz da Análise Crítica de Discurso, possibilita compreensões pormenorizadas dos processos sociais, “como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos/as colaboradores/as da pesquisa; a forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos, as relações sociais e os significados que produzem” (Magalhães; Martins; Resende, 2017, p. 30).

De acordo com Flick (2004), a base da pesquisa qualitativa é o trabalho com textos, visto que a análise parte de textos e dados empíricos e chega à interpretação, que consiste no elemento estruturante da análise qualitativa. Logo, em um trabalho qualitativo, a natureza socialmente construída da realidade é valorizada, visto que é discutido o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

Entre os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa, damos destaque à escolha adequada de métodos e teorias. Isso porque o processo da produção do conhecimento se concentra no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas e reflexões a respeito das pesquisas, por parte dos pesquisadores (Flick, 2009). Dessa forma, o autor elucida que o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha do método e não o contrário. E, como resultado, “os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas são representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos” (Flick, 2009, p. 24).

Celani (2004) enfatiza que tal paradigma de pesquisa possui natureza interpretativista e está fundamentado nas relações entre sujeitos, buscando alcançar o conhecimento por meio da diversidade de realidades impressas na sociedade. Nesse sentido, Flick (2009) elenca outro aspecto essencial da pesquisa qualitativa: a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, que consiste nas reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas irritações, sentimentos e outros aspectos que julgar pertinentes.

Nesse ínterim, o autor sustenta que a interpretação do pesquisador assume caráter constituinte nos resultados da pesquisa. A partir de registros feitos por meio de diários de bordo, que utilizamos em nosso trabalho, ou outro método de registros, é possível analisar e interpretar o conteúdo produzido nas entrevistas semiestruturadas ou discursos emergidos a partir dos debates e discussões propostas no grupo focal da pesquisa.

Outrossim, Flick (2009, p. 34) alerta sobre a importância da preocupação do pesquisador qualitativo quanto aos impactos de sua pesquisa na esfera das vidas estudadas por ele; de que maneira a conceituação e apresentação afetam a pesquisa em si mesma e como a redação influencia a avaliação e a acessibilidade de pesquisas localizadas sobre esse paradigma. Outro ponto de fundamental importância é o respeito integral à ética na pesquisa, sendo “a alteridade um indispensável pilar de sustentação da dignidade humana nas mais diversas situações vivenciadas dentro das relações sociais” (Severino, 2019, p. 903).

Tendo em vista o percurso elucidativo da modalidade de pesquisa que utilizamos em nosso trabalho, adentramos em seguida nos principais conceitos e significados acerca de nossa escolha quanto à abordagem teórico-metodológica: Análise Crítica de Discurso. E tentamos elucidar tais premissas a partir de nossa experiência enquanto pesquisadores, além das contribuições de outros autores do bojo teórico aqui tangenciados.

2.2 ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSO: UMA ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PROPOSITIVA NO CAMPO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Cunhada por Norman Fairclough em 1985 e consolidada nos estudos linguísticos no início da década de 90, a Análise Crítica de Discurso (doravante ACD) é considerada simultaneamente um método, uma abordagem, uma teoria e uma metodologia (Gouveia, 2013). Tendo como principal objetivo o desvelamento de situações assimétricas de poder e a legitimação de discursos sociais opressores, a ACD parte do pressuposto de que a mudança social ocorre a partir da discursiva, visto que ambas se afetam devido ao seu caráter dialético. Para isso, os aspectos discursivos considerados opacos e que permeiam os enunciados sociais precisam ser discutidos e problematizados, em um processo crítico e emancipatório.

Na ACD, a linguagem é compreendida como parte irredutível da vida social, em que o discurso é um elemento intrínseco a todas as práticas sociais. Ademais, a teoria faircloughiana busca compreender as semioses em suas várias modalidades, ou seja, as manifestações linguísticas verbais e as não verbais. Por isso, o contexto exerce papel crucial em sua constituição, visto que a vida social é uma rede interconectada de variadas práticas sociais, e cada uma (como as atuações em sala de aula, as relações familiares, entre outras) é o resultado da combinação de elementos sociais específicos (relações de poder, contextos históricos e sujeitos sociais envolvidos nas práticas).

Durante esta jornada na Pós-Graduação, tive a oportunidade de participar de um minicurso com aulas síncronas, por meio do ensino remoto, denominado Introdução aos

Estudos Críticos do Discurso, ministrado pelo professor Atuan Queiroz, do Instituto Federal da Bahia. Nesse curso, os participantes apresentaram algumas definições de Discurso, tais significações emergiram a partir das reflexões propostas, dentre as quais citamos:

[...] as formas de dizer o que se pensa e como expressar algo a alguém; mais do que apenas fala ou texto; uma prática social que envolve a produção, circulação e interpretação de significados em contextos específicos; o ato de expor uma mensagem; o modo como a pessoa constrói um diálogo, na busca de enfatizar algo; a maneira como o indivíduo se manifesta frente aos assuntos; um conjunto de símbolos que se expressam através da linguagem e possui uma intencionalidade e um significado; a expressão da forma como vemos o mundo; a língua posta em ação por sujeitos sócio-históricos e ideologicamente situados em práticas sociais; uma prática social (Curso de extensão [...], 2024).

Por sua vez, nos estudos críticos de Fairclough (2003), o termo “discurso” pode ser compreendido em duas concepções. Como substantivo abstrato, o discurso é um elemento das práticas sociais, tratado como formas de representar aspectos do mundo, como os processos, as relações e as estruturas do mundo material, do mundo mental e do mundo social, relacionando-o com todos os elementos semióticos que integram a vida social (Chouliaraki; Fairclough, 1999). Para além, em uma perspectiva mais concreta, tratado como um substantivo contável e com base nos conceitos foucaultianos, o termo “discurso” é utilizado para se referir aos modos diferentes de significar e de estruturar áreas do conhecimento e práticas sociais a partir de uma perspectiva particular (Fairclough, 2003), como o discurso feminista, racista, machista, entre outros.

Para Batista Júnior, Sato e Melo (2018, p. 9), uma análise pautada na ACD não foca apenas a articulação entre as palavras presentes em um enunciado ou as escolhas de termos com uma carga semântica ideológica utilizados em discursos de opressão e dominação. Amparados em Fairclough (2013), os autores destacam que a ACD propõe explicar sobre os fenômenos sociais, desvelando a forma como o discurso, compreendido como linguagem em uso, participa dessa construção opressora da sociedade, estabilizando e naturalizando distorções sociais.

Beltrão (2019) esclarece que o objetivo principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da discursiva, com base na ideia de que ambas se implicam mutuamente. O autor destaca que essa abordagem possui caráter emancipador e se interessa por questões sociais abrangentes, como a desigualdade social e o uso de textos (discursos) na veiculação de poder e ideologias.

O princípio da linguagem como espaço de luta hegemônica, portanto, de poder, é desenvolvido nos trabalhos de Foucault. Fairclough (2001, p. 64-88) vê em Foucault uma das grandes contribuições para a formulação da Teoria Social do Discurso. Sendo assim, para o

filósofo, analisar discursos corresponde a especificar social e historicamente as formações discursivas interdependentes, os sistemas de regras que possibilitam a ocorrência de certos enunciados em determinados tempos, lugares e instituições, compreendendo que “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1978, p. 37).

Para Resende e Ramalho (2006, p. 14), “a ACD é, por princípio, uma abordagem transdisciplinar.” Assim sendo, “a ACD provém da operacionalização de diversos estudos”, dentre os quais, com base em Fairclough (2001), as autoras destacam os de Foucault (1997, 2003), no que tange ao aspecto constitutivo do discurso, à interdependência das práticas discursivas, à natureza discursiva do poder, à natureza política do discurso e à natureza discursiva da mudança social, e os de Bakhtin (1997, 2002), enquanto concepção da linguagem como modo de interação e produção social. Ambos os estudos vincularam discurso e poder e exerceram forte influência sobre a ACD.

Foucault (1997) sugere que o poder, nas sociedades modernas, é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas, realizadas em escolas e prisões, por exemplo. O autor defende que essas instituições utilizam técnicas de natureza discursiva para exercer o controle sobre os indivíduos, que se tornam ajustados às necessidades de poder. Em síntese, o autor contribui para o estabelecimento do vínculo entre discurso e poder e para a noção de que mudanças em práticas discursivas são um indicativo de mudança social, reforçando o caráter dialógico do discurso.

Bakhtin (1997) concorda com os preceitos foucaultianos e, segundo o autor, mesmo os discursos aparentemente não dialógicos, como textos escritos, sempre são parte de uma cadeia dialógica, na qual respondem a discursos anteriores e antecipam discursos posteriores de variadas formas. A interação é, antes, uma operação polifônica que retoma vozes anteriores e antecipa vozes posteriores da cadeia de interações verbais, e não uma operação entre as vozes do locutor e do ouvinte: “cedo ou tarde o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (Bakhtin, 1997, p. 209).

As contribuições de Foucault e Bakhtin ao trabalho desenvolvido por Fairclough foram expressivas, mas, ao conceituar os três significados do discurso, Fairclough (2001, 2003) busca articulação teórica com os pressupostos sobre as funções da linguagem de Halliday (1978, 1994). O autor da Gramática Sistêmico-Funcional também impactou os trabalhos realizados por Fairclough, tendo em vista a incorporação dos aspectos socioculturais enquanto elementos-chave na compreensão da linguagem e dos discursos.

Por conseguinte, partimos do princípio de que a língua é um sistema, pois se organiza em uma rede de opções dos falantes e se adapta às necessidades dos atores sociais, que interagem em múltiplos contextos e objetivos comunicativos. Tal fato ocorre sob as coerções de redes de práticas sociais diversas, subsumidas no terreno das ordens do discurso. Desse modo, tais mecanismos coercitivos (acionais, representativos e identitários) pertencem a uma vasta estrutura social, por vezes opacas à nossa percepção (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 95).

Nesse sentido, citaremos a seguir os três significados do discurso concebidos a partir do pensamento faircloughiano, sendo eles o significado identificacional (função interpessoal), o significado acional (função textual) e o significado representacional (função ideacional). Insta salientar que o significado acional permite analisar como os significados servem a uma determinada ação, por meio de textos e de sua localização e realização em eventos, práticas e estruturas sociais. Dessa forma, com o foco na categoria de gênero, a ênfase da análise recai sobre o exame de como o texto figura no modo de agir e sua contribuição para a interação em eventos sociais concretos. Então, o significado acional do discurso relaciona-se a uma ideia de transformação por meio da interação linguística (Beltrão, 2019).

Para Fairclough (2003), é por meio de formas discursivas e não discursivas que os/as agentes sociais agem em eventos sociais. Esse modo de agir e interagir socialmente em um aspecto discursivo é denominado gênero. Na visão do autor, o gênero é “um aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” (Fairclough, 2003, p. 65). Nessa abordagem, os textos são uma parte crucial das relações existentes nas sociedades modernas, pois é por meio dos variados tipos de textos orais, escritos e/ou multimodais que os sujeitos agem nos eventos discursivos.

Já o significado identificacional apresentado por Fairclough (2003) relaciona-se aos aspectos discursivos dos modos de ser, juntamente com os procedimentos de identificação no texto, que ocorrem não apenas linguisticamente, mas também por meio de uma relação dialética entre discurso e prática social. Por sua vez, Resende e Ramalho (2006) recorrem a Castells (1999) para conceituar identidade como algo construído e que se deve compreender como, a partir de que, por quem e para quem essa construção ocorre.

Em suma, três importantes pontos devem ser considerados ao analisar um texto com o intuito de compreender o seu significado identificacional: primeiro, compreender que as agências dependem da natureza do evento, das práticas sociais, das estruturas sociais e da capacidade do/a agente; segundo, em seu sentido mais amplo, o diálogo pode ser considerado

uma comunicação entre agentes sociais e entre personalidades; terceiro, a identificação ocorre em um texto nos níveis individual e coletivo (Souza, 2012).

Fairclough (2003) defende que os discursos não apenas representam o mundo como ele é, mas também são projetivos e imaginários, ou seja, constituem mundos possíveis de serem mudados a partir de direções particulares. Assim, chegamos ao significado representacional dos discursos, de forma que eles se associam a variadas relações que os indivíduos mantêm com esse mundo, retratando suas perspectivas, que são dependentes de suas posições, ideologias e identidades pessoais e sociais (Fairclough, 2003).

Beltrão (2019) elucida que, entre as categorias de análise do significado representacional, estão a interdiscursividade e a representação de atores sociais. O autor esclarece que um mesmo fato pode ser apresentado por meio de diferentes discursos, em uma relação dialógica que pode ser de harmonia ou de contradição, de cooperação ou de antagonismo.

Em síntese, em nosso trabalho, utilizamos os significados acional e representacional apresentados por Fairclough e objetivamos compreender quais discursos dialogam nos enunciados proferidos pelos sujeitos da pesquisa, especialmente na categoria analítica da interdiscursividade presente no significado representacional. No que tange ao significado acional, nosso trabalho se concentra em analisar o conjunto de elementos concretos e abstratos dos discursos emergidos a partir dos textos e das reflexões propostas durante nosso curso de formação continuada e de que maneira e em que nível tais proposições exercem papel de agenciamento no bojo das práticas sociais desses participantes.

Chouliaraki e Fairclough (1999) e Barros (2015) apresentam um enquadre teórico-metodológico como forma de nortear as etapas de pesquisas crítico-sociais, composto por seis estágios, a saber: 1) percepção de um problema/injustiça; 2) identificação dos obstáculos à superação da injustiça; 3) função do problema na prática; 4) possíveis maneiras de superar os obstáculos; 5) reflexão sobre a análise; 6) definição de um novo problema de pesquisa. A seguir, apresentamos a descrição do nosso trabalho dentro dos estágios de pesquisa da ACD.

Quadro 1 - Estágios de uma pesquisa em ACD

Percepção do problema	Dificuldade dos professores em realizar um trabalho com vistas à emancipação humana.
Identificação dos obstáculos a serem superados	Necessidade do estímulo e da promoção de cursos de formação continuada pautados em discussões e reflexões para a recuperação do sentido de coletividade, de conscientização, de desvelamento da realidade e de promoção da autonomia e emancipação humana.

Continua

Continuação Quadro 1

Funções dos problemas na prática	Os cursos de formação continuada ofertados pela rede municipal de educação são firmados na epistemologia da prática, e sua contribuição para a formação do senso crítico docente e discente é praticamente inexistente.
Possíveis maneiras de superar os obstáculos	Oferta de cursos de formação continuada voltados para o desenvolvimento de letramento crítico, bem como a promoção de parcerias com as universidades públicas para oportunizar o acesso do corpo docente a grupos de ensino, pesquisa e extensão.
Reflexão sobre a análise	Limitações da pesquisa e as possíveis contribuições deste trabalho para estudos sobre formação emancipatória de professores em contextos interioranos.
Definição de um novo problema de pesquisa	Identificação de outros problemas de cunho social que necessitam de novas pesquisas para que sejam solucionados ou mitigados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Desde o início, a seleção da Pesquisa Qualitativa e a Base Teórico-Metodológica para a realização de nosso trabalho se mantiveram e, posteriormente, já sob orientação acadêmica, todos os detalhes foram sendo desenhados e aprimorados para sua execução. Nesse sentido, nossa coleta de dados se estruturou por meio de um curso presencial, com duração de 30 horas, que ocorreu em uma sala do prédio da EMEGAS, sob a anuência da Secretária Municipal de Educação de Britânia, Goiás, à época.

Como esta pesquisa envolve o trabalho direto com seres humanos, foi necessário submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Cuiabá. Conforme normativa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) (Resolução 466/2012 e Resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados: mínimo, baixo, moderado ou elevado. Dessa forma, consideramos que os riscos nesta pesquisa seriam mínimos, referentes a um possível desconforto relacionado à participação dos integrantes escolhidos, e está ligado diretamente ao fato de eles empenharem tempo para o preenchimento do questionário e/ou pelas leituras e conteúdos apresentados durante o curso presencial.

A aprovação do projeto veio após sua terceira incursão, o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), que está registrado sob o n. 70001823.9.0000.5690. Essa foi uma etapa em que fiquei apreensiva, pois, caso não fosse aceito, seria necessário repensar todo o interesse e foco da pesquisa. Entretanto, foi um período de muito aprendizado e desenvolvimento de autonomia enquanto pesquisadora, sempre em consonância com as

orientações e os cuidados exigidos pelo CEP, afinal, é fundamental que os participantes de uma pesquisa tenham minimizadas as possibilidades de prejuízo de qualquer ordem e natureza para suas vidas.

No nosso caso, conforme crivo do CEP, tivemos de estar atentos para realizar um trabalho de forma a minimizar os possíveis efeitos negativos aos participantes, proporcionando condições para reduzir qualquer dificuldade com mais esclarecimentos em caso de dúvidas, especialmente as relacionadas ao sigilo da pesquisa. Além disso, caso algum/a participante quisesse desistir de participar e retirar seu consentimento, ele/ela teria total liberdade e direito de fazê-lo a qualquer tempo e sem justificativa. Vale ressaltar que aos/às participantes que sentissem qualquer necessidade, durante a pesquisa, de suporte/acompanhamento psicológico, seria possibilitado um encaminhamento para escuta psicológica, sem qualquer prejuízo financeiro ou de outra natureza.

Recebemos a aprovação do Projeto pelo CEP no início do mês de setembro de 2023 e, imediatamente, demos andamento à seleção dos textos para servirem de objeto de estudos e discussões durante o curso. Assim, o início da coleta de dados ocorreu a partir do dia 2 de outubro de 2023 e se encerrou no dia 11 de dezembro de 2023. Para coletar os dados, foram aplicados questionários aos participantes no segundo e no último encontro do curso. Para Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Inicialmente, o questionário foi planejado para ser apresentado aos participantes no primeiro encontro, contudo, foi possível fazê-lo apenas no segundo, durante o qual esse instrumento foi utilizado com o objetivo de captar os enunciados dos professores que participariam do curso. Por sua vez, no último encontro, foi utilizado um questionário para os participantes relatarem sobre como foi sua experiência durante essa etapa da pesquisa. Nos demais encontros, as discussões partiram sempre da leitura dos textos propostos na ementa do curso e, no *corpus* desta dissertação, excertos extraídos desses momentos com os participantes serão analisados.

Durante o exercício 2023, ocupava a função de Gestora Escolar da EMEGAS, cargo que me possibilitou uma flexibilidade em relação aos estudos nas disciplinas necessárias no mestrado. Além disso, esse cargo afetou diretamente a resposta dos colegas à Carta Convite encaminhada a eles. Nosso intento foi realizar o curso com 12 professores e recebemos a negativa de apenas um dos docentes convidados. Podemos analisar tais desdobramentos

enquanto clara demonstração de como as relações de poder podem influenciar na maneira como os eventos sociais vão se desenvolvendo. Logo, o curso foi iniciado com 11 professores, porém, um deles precisou se retirar após o primeiro encontro devido ao fato de ter se mudado de município.

2.4 O PERFIL DOS PARTICIPANTES E O CURSO DE FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA PARA PROFESSORES

O curso possuía um cronograma planejado para se realizar em 10 encontros, com duração de 3 horas cada. Nele, os professores foram expostos à leitura e discussão de textos teóricos sobre ensino crítico-reflexivo, além de poderem compartilhar experiências sobre o processo de acompanhamento pedagógico que realizam e, por fim, de que forma o curso impactara suas vidas. A seguir, vamos explicar quais foram os textos selecionados para cada encontro e sua importância frente aos objetivos traçados em nosso trabalho, bem como o Plano de Curso utilizado nele.

A seleção dos participantes respeitou alguns preceitos, como o quantitativo máximo de 15 participantes, conforme orientações inseridas junto ao CEP, a diversidade de experiências enquanto professores da Educação Básica, a variedade da faixa etária e a representação de professores de todas as escolas municipais. Entre os dez participantes, havia nove mulheres e um homem e suas idades se estendiam entre 23 e 56 anos, sendo todos graduados em Licenciatura Plena em Pedagogia, e alguns deles com outras graduações, além de Pedagogia. É fundamental esclarecermos que, ao fazermos a seleção dos participantes, preocupamo-nos com alguns critérios de heterogeneidade, justamente relacionados ao tempo de conclusão de graduação, tipo de graduação e experiência profissional. Nesse aspecto, o grupo era composto por professores com experiência de trabalho docente entre seis meses e 29 anos na Educação Básica.

Doravante, os professores participantes da pesquisa serão referenciados por pseudônimos. Nesse sentido, pensamos em atribuí-los a partir de nomes de grandes docentes na história do estado de Goiás. Esses codinomes foram extraídos do *Dicionário de educadores e educadoras do estado de Goiás*, de 2017, sendo uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), coordenado pela professora Daiane Valdez, que também é organizadora da obra.

Cada notação do dicionário revela um nome, uma pequena biografia e muitos detalhes sobre a história da Educação em Goiás. Ao todo, são 140 verbetes em mais de 600 páginas e

percorre mais de três séculos, da escola régia ao ensino superior. Assim, a coletânea localiza professores, muitos dos quais não possuíam origem goiana, que atuaram em movimentos sociais, literários, artísticos, sindicais, religiosos e jornalísticos, e contempla 45 mulheres e 59 homens que nos deixaram um caro legado. Destacamos, ainda, que a obra é atribuída a mais de 120 autores.

Para proteger e resguardar a identidade dos participantes, vamos utilizar somente pseudônimos femininos, ainda que tenhamos tido participantes do sexo masculino. Portanto, as escolhas dos nomes são um convite à apreciação da obra produzida em homenagem à classe docente e são eles: Aldaíza Maia da Silva Viana, Ely Camargo, Edna de Roure Aguiar, Flora Augusta de Alencar, Laurentina Murici de Medeiros, Graciema Machado de Freitas, Joiza Pereira de Oliveira Camilo, Augusta de Faro Fleury Curado, Aurora de Freitas Teixeira e Floracy Artiaga Mendes. Doravante, os/as professores/as participantes serão tratados/as pelo primeiro nome de seus pseudônimos femininos. Porquanto, para evitar a identificação das participantes no tratamento de dados, no quadro a seguir, apresentaremos apenas uma estimativa do tempo de carreira de cada participante e não apontaremos suas graduações além da de Pedagogia.

Quadro 2 - Perfil Profissional das Participantes

Pseudônimo	Formação/Graduação	Tempo de Experiência
Professora Laurentina	Pedagogia	Acima de 15 anos
Professora Flora	Pedagogia	Acima de 20 anos
Professora Augusta	Pedagogia	Acima de 30 anos
Professora Graciema	Pedagogia	Abaixo de 5 anos
Professora Ely	Pedagogia	Acima de 5 anos
Professora Aurora	Pedagogia	Abaixo de 5 anos
Professora Floracy	Pedagogia	Acima de 10 anos
Professora Edna	Pedagogia	Acima de 30 anos
Professora Adaíza	Pedagogia	Acima de 20 anos
Professora Joiza	Pedagogia	Abaixo de 5 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

É necessário esclarecer que, dessas participantes, apenas 3 (três) das 10 (dez) possuem vínculo efetivo no município. Ainda que tenhamos professoras com décadas de experiência, a maioria delas teve apenas duas oportunidades de prestar um concurso público no município de Britânia, pois um fora realizado em 2006 e outro realizado em 2023, sendo que o resultado não foi favorável à aprovação da maioria, visto que a prova exibiu um nível crítico de dificuldade. Essa escassez de realização de concurso público serve de exemplo para elucidar como as relações de poder, agenciadas por meio de políticas partidárias, exercem o controle da força de

trabalho nos serviços públicos em contextos interioranos, especialmente na esfera de governo municipal.

Por ora, tratemos do desenvolvimento do curso e dos primeiros encontros realizados com o grupo focal. No primeiro encontro, iniciamos com a apresentação de cada participante, suas expectativas para o curso, e explanamos o objetivo do nosso Projeto de Pesquisa e como se deu o Processo Seletivo para o ingresso no mestrado. Também esclarecemos qual foi o percurso feito no Comitê de Ética, como são as Disciplinas e Créditos dentro do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da UFMT, como ocorrem os eventos e as publicações e do que se trata a Proficiência em Língua Estrangeira e o Qualis.

Ainda no primeiro encontro, dedicamos um tempo para que os participantes pudessem fazer perguntas e esclarecer suas dúvidas sobre nosso trabalho de pesquisa. Para isso, entregamos o Plano de Curso para cada um, fizemos sua leitura e esclarecemos como seria o desenvolvimento do trabalho. Insta mencionar que, nesse encontro, entregamos os textos impressos planejados para as discussões do segundo encontro e fizemos a leitura minuciosa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que teve importância fundamental na disposição dos participantes frente ao curso, pois uma das preocupações se assentava na questão do sigilo quanto aos nomes dos participantes, os registros dos enunciados emitidos por eles e o tratamento dos dados coletados nos encontros. Por essa razão, optamos por fazer os registros dos encontros em diários de bordo, em vez de registrar suas contribuições por meio de gravações de áudios.

O segundo encontro foi composto pela aplicação do questionário inicial para coleta de dados, visto que o tempo disponível no primeiro encontro não foi suficiente. Em seguida, demos início às explicações sobre o que é uma Pesquisa Qualitativa, parte dos recursos metodológicos do nosso trabalho. Na sequência, propomos uma reflexão acerca da leitura do texto sobre Senso Comum e Senso Crítico, visto que esse era um aspecto que nos inquietava frente aos enunciados emitidos por alguns colegas, muitas vezes pautados no senso comum, sendo raras as exposições com um viés reflexivo ou crítico.

Cumpramos destacar que o instrumento inicial para a coleta de dados foi composto por 12 questões. O questionário foi pensado a partir das indagações que possuíamos acerca dos participantes, como as motivações pela escolha da carreira docente, suas leituras frente aos contextos sociais, as principais dificuldades enfrentadas por eles e quais seriam os aspectos que eles consideravam mais fortalecidos em sua experiência enquanto professores da Educação Básica.

Marconi e Lakatos (1999, p. 100) reiteram que, ao aplicar um questionário, é necessário explicar ao/à entrevistado/a “a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de respostas, tentando despertar o interesse do recebedor em preencher e devolver o questionário em um prazo razoável”. Assim, foi feita uma leitura coletiva e explanatória de cada questão e, em caso de dúvidas, os participantes faziam perguntas que íamos tentando esclarecer, para que eles pudessem entregar os questionários no encontro subsequente. Outrossim, desde o primeiro momento do curso, percebemos que os participantes sofriam certa dificuldade em relação à compreensão dos enunciados e textos trabalhados, por isso, o gerenciamento do tempo dos encontros precisou receber uma atenção especial para conseguirmos executar as reflexões e discussões planejadas.

De acordo com Fairclough (2001), as entrevistas possibilitam ao/à pesquisador/a outras interpretações e a observação da consciência ou não de investimento ideológico em convenções discursivas particulares. A seguir, apresentamos as perguntas presentes no questionário elaborado e aplicado por nós, para coleta inicial dos dados:

Quadro 3 - Instrumento inicial para coleta de dados

1. Por que você escolheu a carreira docente?
2. Atualmente, você leciona em qual contexto de ensino?
3. Como foi sua formação profissional inicial?
4. De que forma se dá sua formação continuada?
5. Há quanto tempo você trabalha como docente?
6. Quais são suas maiores dificuldades enquanto professor(a) regente da Educação Básica?
7. Você poderia citar uma experiência que você considere muito relevante enquanto professor(a) regente da Educação Básica?
8. O que você entende por linguagem emancipatória?
9. Em sua prática docente, você costuma trabalhar enunciados que envolvam linguagem emancipatória?
10. Perante a atual conjuntura social, quais as principais dificuldades poderiam prejudicar um ensino pautado no desenvolvimento do pensamento crítico e na importância de práticas críticas de leitura e escrita?
11. Como você observa o posicionamento da gestão escolar e municipal da instituição na qual você leciona em relação a questões que envolvem a formação emancipatória de professores?
12. Quais características você considera essenciais à prática de um profissional de excelência?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Para Fairclough (1989), a tomada de consciência é o primeiro passo para a emancipação dos indivíduos, e as pesquisas em ACD devem servir como ferramentas de empoderamento social. Acreditamos que os momentos de reflexão estimulam a vontade de mudança, entretanto, a simples reflexividade não dá ao indivíduo as ferramentas para agir, mas torna possível a

consciência de que é possível atuar pela mudança (Irineu *et al.*, 2020). Nesse sentido, propomos para o terceiro encontro a leitura e discussão de um texto de Leonor Tanuri (2000) intitulado “História da formação de professores”.

A autora traz importantes contribuições sobre a história da formação de professores no Brasil e oferece uma proposta de leitura densa, mas resumida, sobre os principais desdobramentos e fatos históricos relacionados à área. Outrossim, a partir da leitura desse artigo, obtivemos diferentes apontamentos emitidos pelos participantes, pois a maioria não considerou o texto de fácil compreensão, o que salientou a dificuldade dos participantes em realizar leituras de textos acadêmicos. Ao final do terceiro encontro, entregamos o texto do próximo encontro.

Para o quarto encontro, ainda nos concentramos na história da educação brasileira, pois acreditamos que, para entender a conjuntura atual, é necessário lançar mão de conhecer os vieses epistemológicos, formativos e pedagógicos adotados durante nossa formação. O texto escolhido para esse encontro é de autoria de Demerval Saviani (2005) e consiste em um artigo produzido para atender à proposta do “projeto 20 anos do HISTEDBR”. Seu título é “As concepções pedagógicas na história da educação brasileira”, e os enunciados emergidos nesse encontro foram mais positivos que os do encontro anterior, tendo em vista que as participantes consideraram sua linguagem mais didática e de fácil compreensão.

No quinto encontro, o texto em estudo foi um artigo produzido por Sueli Batista (2000), intitulado “Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação”. A leitura desse texto nos aproximava dos nossos objetivos iniciais com a pesquisa, pois essa publicação apresenta algumas reflexões sobre sociedade e educação pensadas a partir da Teoria Crítica, que, especialmente no pensamento de T. W. Adorno, postula a interpretação e a transformação da sociedade e do conhecimento por ela produzido como premissa básica de uma educação emancipatória.

As reflexões postuladas a partir dessa leitura entranham-se na crítica ao positivismo e na discussão sobre democratização do ensino e das formulações que estabelecem ligações imediatas entre relações interpessoais e democracia. O texto suscitou questões de grande importância, pois, ainda que tenha sido publicado no ano de 2000, propõe uma análise muito assertiva quanto aos caminhos percorridos ao longo da história pela educação e como se concretizariam algumas prospecções feitas nele. Em síntese, nesse encontro, pudemos verificar que as participantes foram tomadas pelo sentimento de valorização da pesquisa acadêmica para compreender, analisar, criticar e propor novos caminhos sobre os mais variados temas, especialmente os de cunho social.

O sexto encontro teve como proposta de leitura um texto preliminar de apresentação da obra de José Contreras “A autonomia dos professores”, lançada em 2002, mas, como o tempo entre os encontros era de apenas uma semana, não foi possível que as participantes apreciassem a obra completa de Contreras, com pouco mais de 300 páginas. Certamente, essa é uma leitura fundamental para qualquer pessoa que escolha a carreira docente como profissão e, para além disso, para todos que se preocupam com as questões de cunho social, em grande medida imbricadas na educação.

Nesse cânone, o autor teoriza que a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, bem como o sentido do ensino e da educação na sociedade. Para Contreras, a produção dos saberes pertinentes à docência não permite uma postura dicotômica entre *planejamento e ação, teoria e prática*, mas recomenda fortemente sua junção para que elas possam ser reveladas diretamente no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece. Outrossim, nosso encontro foi eivado de reflexões baseadas nos pressupostos desse autor, e questões acerca da *autonomia* docente do senso comum e *autonomia* docente sob um viés crítico deram o tom do encontro.

Para o sétimo encontro, selecionamos dois textos e dividimos as participantes em dois grupos com cinco integrantes cada um. O primeiro grupo ficou responsável pela leitura e apresentação de um artigo com o título “As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação”, de autoria do professor e escritor goiano José Carlos Libâneo. A publicação, datada de 2005, propõe lançarmos uma ótica acerca do papel da Pedagogia, que, segundo o autor, “ocupa-se das tarefas de formação humana em contextos determinados por marcos espaciais e temporais” (Libâneo, 2005, p. 1).

Nesse cenário, Libâneo advoga acerca da investigação do objeto de estudos da Pedagogia, a Educação, e argumenta que tal postura implica considerá-lo como uma realidade em mudança. Para o autor, “nenhum investigador e nenhum educador prático poderá, pois, evadir-se da pedagogia, pois o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades” (Libâneo, 2005, p. 1). Portanto, nosso curso galgava mais um degrau em direção à construção dos nossos objetivos, de forma que era perceptível a evolução das participantes frente às leituras e às discussões.

O segundo grupo ficou responsável por ler e apresentar o texto “Análise crítico-emancipatória de discurso”, escrito por Luiz Gustavo Alves de Lara e Fabio Vizeu (2020), ambos pesquisadores da Universidade Positivo, de Curitiba, Paraná. O texto contém um complexo teor filosófico, mas, por meio dele, pudemos dialogar acerca de questões

fundamentais de nossa pesquisa, a busca pela mudança social a partir da discursiva, com base na ideia de que ambas se implicam mutuamente, destacando o caráter emancipador do discurso.

Para Fairclough (2003), é a partir da investigação das práticas sociais que se pode ter uma compreensão do funcionamento e dos processos de construção de significados operados no e pelo discurso. O contributo emancipatório de uma Análise de Discurso, nesse caso, é desvelar a intenção do falante, ou seja, de tornar claros os motivos pelos quais os sujeitos da pesquisa se comportam e até mesmo induzem o comportamento do outro por meio de uma comunicação sistematicamente distorcida ou dissimulada.

A propositiva do oitavo encontro se deu sob a mesma proposta do encontro anterior, por meio da leitura e apresentação de dois textos: “Educação para democracia e educação” e “Emancipação humana: uma fundamentação filosófica”. Cinco participantes fizeram a leitura e apresentação do primeiro texto, de autoria de Maria Benevides, datado de 1996, que oportunizou uma ótica imprescindível ao trabalho docente e à Educação, com a (trans)formação humana pautada na democracia. Para isso, levamos o importante questionamento sobre “Quem educa os educadores?” e firmamos nossa postura na crença de que tanto o Estado quanto a sociedade civil desempenham papel fundamental na educação de cidadãos ativos e livres (Benevides, 1996).

Como exemplo da supracitada ideia, percebemos que a área de formação de professores se encontra dentro de um espaço de disputas, onde o estado burguês e o capitalismo buscam oferecer ao professor uma formação heterônoma, flexível e que apresente resultados positivos frente às métricas estabelecidas. Nesse cenário, ocorre um processo de proletarização e perda de autonomia, tanto nos aspectos formativos quanto nos aspectos do trabalho do professor (Contreras, 2012). Nesse encontro, foi possível entendermos, por exemplo, as propostas de formação continuada ofertadas aos docentes da rede municipal com foco em resultados positivos nas avaliações externas.

O segundo texto desse encontro, escrito por Tiago Ambrosini e publicado em 2012, firma-se nas bases filosóficas da Teoria Crítica, no ideal de uma sociedade emancipada e esclarecida, livre da crença e da ignorância, que está presente desde o Iluminismo e, posteriormente, é retomada por Adorno (1995) acerca da relação da emancipação com o contexto educacional. Toda essa tradição filosófica, que reflete sobre a necessidade de construir um ser humano esclarecido para uma sociedade emancipada, é também referenciada por Paulo Freire (1996). Portanto, as contribuições emergidas a partir dessa leitura ecoaram sobremaneira em nossa pesquisa e, nessa via, seguimos para o penúltimo encontro do curso.

O nono encontro foi marcado pela leitura dos textos “Pedagogia deliberativa e análise crítica de discurso” e “O legado de Paulo Freire”. A proposta de leitura foi para todos os participantes estudarem ambos os textos e suscitarmos os apontamentos durante a penúltima aula do curso de pesquisa. Um dos marcos contributivos oferecidos pelo primeiro texto pode ser percebido no excerto a seguir:

A formação docente, apesar de seu potencial para gerar processos de ensino-aprendizagem voltados para a emancipação do sujeito, tem sido marcada e alicerçada por propostas que, com vistas à implementação no mercado de trabalho, acabam por negar uma formação integral (*omnilateral*) conservando visões de mundo alienantes baseadas em concepções de mundo mercantis. A fetichização do sujeito leva então a um individualismo instrumental que valoriza apenas o conhecimento tácito, anulando práticas que buscam uma formação mais dialógica (El Kadri; Molinari; Ramos, 2019, p. 2090).

Ainda nesse encontro, embrenhamo-nos nos “discursos” produzidos por muitos sujeitos acerca de Paulo Freire. É fato que há muitas opiniões polarizadas e deturpadas sobre sua vida e obra. Outrossim, cremos que conhecer melhor Paulo Freire e sua “imensurável contribuição para compreensão do homem e da educação do nosso tempo não é uma tarefa fácil” (Rena, 2008, p. 1), porém, ela representa um percurso necessário aos pesquisadores em educação e em formação humana.

Chegamos, enfim, ao décimo e último encontro do grupo focal para a pesquisa. A oportunidade ímpar de realizarmos uma pesquisa acadêmica em nossa área de formação e podermos contribuir com a formação continuada de professores sob viés crítico e emancipatório em nossa cidade foi absolutamente transformadora. Para além, o texto estudado e debatido nesse encontro foi uma publicação de autoria de Henry Giroux, considerado por muitos um clássico na área de formação crítica de professores. O texto “Professores intelectuais transformadores” deu o tônus ao final do nosso curso.

Finalmente, fizemos a entrega do Instrumento de Coleta de Dados Final e foi feita uma leitura coletiva e explanatória de cada questão, e as participantes, em caso de dúvidas, faziam perguntas e íamos tentando esclarecê-las. Para esse instrumento, deixamos acordado que as participantes poderiam entregá-lo dentro do prazo de 10 (dez) dias. A seguir, apresentamos o modelo de questionário elaborado e aplicado por nós para a coleta final dos dados, que serão analisados posteriormente, na seção de tratamentos de dados:

Quadro 4 - Instrumento de coleta de dados final

1. Como você se sentiu enquanto participante de um projeto de pesquisa de mestrado?
2. Você já tinha conhecimento ou experiência acerca de como acontecia um projeto de pesquisa de mestrado? Você considera importante a realização de pesquisas para a formação inicial e continuada de professores?
3. De que forma você analisa as contribuições desse projeto em sua formação profissional?
4. Você considera que seu trabalho e sua forma de analisar e trabalhar as situações postas em sua prática docente sofreram mudanças? Se sim, descreva-as.
5. O que você entende, após o curso, por linguagem emancipatória?

Continua

Continuação Quadro 4

6. Em sua prática docente, você considera importante a prática de trabalhar enunciados que envolvam linguagem emancipatória? Por quê?
7. Você considera que a temática desse curso e projeto de pesquisa são importantes para a formação continuada de professores(as) da educação básica?
8. Na sua opinião, o uso da linguagem emancipatória pode contribuir para a valorização e para a qualificação dos professores e estudantes da educação básica?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 5 - Cronograma de encontros do grupo focal para o Curso de Formação Continuada de Professores

DATA	ORDEM
02/10	Primeiro encontro
09/10	Segundo encontro
13/10	Terceiro encontro
23/10	Quarto encontro
30/10	Quinto encontro
06/11	Sexto encontro
13/11	Sétimo encontro
27/11	Oitavo encontro
04/12	Nono encontro
11/12	Décimo encontro

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Após o final do curso, realizamos o envio de um Relatório Parcial com os dados preliminares da pesquisa, conforme orientação do CEP Humanidades, ao Comitê de Ética, que o aprovou sem ressalvas. O Segundo Relatório Parcial foi encaminhado ao CEP, em julho de 2024, atualizando o Comitê de Ética ao informar o estágio de desenvolvimento de nossa pesquisa, de acordo com o calendário previsto em nosso projeto.

A devolutiva aos participantes foi feita por meio de um relatório, entregue aos participantes da pesquisa no início de dezembro de 2024. Em síntese, podemos perceber uma receptividade positiva dos participantes à exposição de nosso trabalho, de maneira que tomamos a experiência como enriquecedora para os agentes envolvidos, para mim enquanto uma pesquisadora galgando seus primeiros degraus e para os demais enquanto sujeitos ativos e corresponsáveis por seu processo de (trans)formação. Os participantes também receberam

certificação do curso por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisa Emancipatória em Linguagens (Nepel), vinculado à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que acompanhou todo o planejamento e execução da pesquisa, por meio do nosso orientador, professor doutor Márcio Beltrão.

3 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE BRITÂNIA: UMA ANÁLISE DE CONJUNTURA

*“Cidade Bela, quem vem nascendo,
Qual uma estrela, que aparecendo,
É Britânia, é Britânia,
Neste estado vem florescendo.”*

(Trecho do Hino de Britânia, João Balderrama)

Britânia é uma cidade localizada no noroeste de Goiás, na microrregião do Rio Vermelho, a 314 km de Goiânia, capital do estado. Conforme o censo realizado em 2022, o município tem uma população de 5.695 habitantes. Britânia possui um dos maiores lagos de água doce da América do Sul, o Lago dos Tigres, formado pelas águas do Rio Água Limpa, que conta com 37 km de extensão e cerca de 50 km² de área. O lago tem sua foz no Rio Vermelho, que se junta ao Rio Araguaia, divisor estadual entre Goiás e Mato Grosso.

Neste capítulo, trataremos da história desse município com foco em seus aspectos educacionais. Os dados apresentados nessa etapa foram coletados por meio de entrevistas com alguns professores e moradores nascidos em Britânia, que viveram e constituem parte da história da educação local. Nesse sentido, discorreremos sobre a fundação da cidade, a inauguração das primeiras escolas, como se dava o processo de seleção e contratação de professores inicialmente e a quais formações os docentes tinham e têm acesso.

Para além, realizaremos alguns apontamentos sobre documentos como o Projeto Político-Pedagógico de algumas escolas municipais, algumas leis municipais, como o Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério, entre outros, e buscaremos apresentar os meios atuais aos quais os docentes e profissionais da educação têm tido acesso para realizar sua qualificação profissional por meio das formações inicial e/ou continuada, garantidos pelos dispositivos da legislação municipal, estadual ou federal.

Por ora, apresentaremos o questionário elaborado por nós para servir de instrumento de coleta de dados para essa etapa de nossa pesquisa. É importante destacar que nosso intento inicial seria realizar o questionário com a mais experiente e famosa docente britaniense, a professora Joventhide Camelo, uma das pioneiras da cidade. Entretanto, durante o início de nossa pesquisa, no ano de 2023, a ilustre professora foi acometida por uma doença e veio a falecer, no auge dos seus 82 anos, deixando um legado admirável junto a toda comunidade de Britânia.

Perante o ocorrido, nossa entrevista precisou ser redirecionada a outras professoras, contudo, recebemos a negativa de uma professora a quem procuramos para que pudesse

contribuir com seus conhecimentos sobre os fatos históricos da educação municipal. A partir desse momento, conseguimos conversar com outros três professores, que conhecem a história de Britânia desde sua mais tenra idade, tanto por terem lecionado em diferentes épocas na cidade quanto por terem ocupado cargos de gestão escolar no município. A seguir, é apresentado o questionário da entrevista:

Quadro 6 - Questionário aplicado com os três professores conhecedores da história da Educação de Britânia

1. Como surgiu o “SER PROFESSORA” em Britânia? Quem eram as pessoas que escolhiam a carreira docente?
2. De onde vieram os primeiros professores em Britânia?
3. Como era vista a profissão docente pela sociedade?
4. Como era feita a seleção dos professores em contexto municipal e estadual?
5. Em que contexto surgiu a primeira escola em Britânia?
6. Como foi surgindo a necessidade de aprimoramento profissional?
7. Como era a remuneração dos professores? Havia atraso de salários?
8. Quando ocorreu o primeiro concurso em Britânia? Como foi essa prova?
9. Quem monitorava e orientava o trabalho docente?
10. Como acontecia a formação continuada dos professores?

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Cumprir destacar que as respostas obtidas por meio desse questionário não serão analisadas isoladamente, visto que o propósito em o aplicar foi coletar informações acerca da história da Educação em Britânia desde a sua fundação, com o foco na contratação e formação de professores. Dessa forma, os dados obtidos por meio das respostas dos professores entrevistados serão utilizados unicamente para realizarmos, a seguir, uma análise de conjuntura sobre a Educação britaniense. Essa etapa da pesquisa é importante, pois, para Fairclough (2003), as conjunturas reúnem pessoas, tecnologias e práticas em torno de projetos sociais específicos, as quais devem ser compreendidas para que uma determinada problemática seja analisada criticamente.

3.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM BRITÂNIA: CONTRATAÇÃO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*“A natureza neste recanto,
Dá-nos riqueza, recurso tanto.
É Britânia, é Britânia,
Solo fecundo, e lugar de encanto.”*

(Trecho do Hino de Britânia, João Balderrama)

Na década de 50, as terras em torno do Lago dos Tigres estavam em poder de um cidadão paulista chamado Paulo Schmidt de Vasconcelos, proprietário de 20 mil alqueires goianos, que deu início à fundação do distrito de Britânia a partir do loteamento de glebas rurais feito às margens do Lago dos Tigres. Em seguida, no dia 29 de junho de 1957, chegaram as primeiras famílias para fixar suas moradias, via Lago dos Tigres, em um barco chamado *Pirarara*, famoso entre os munícipes mais antigos. Essas primeiras famílias vieram principalmente de Aruanã, município vizinho, e eram formadas por pessoas de origem social humilde e com pouca escolaridade, que buscavam conquistar um futuro melhor ao chegar àquele local.

De imediato, os recém-chegados verificaram que não havia a necessidade de estabelecer uma instituição de ensino, visto que alguns dos casais recém-chegados não tinham filhos e poucas eram as crianças vindas com esses primeiros moradores. Porém, com o passar dos anos, foi preciso se preocupar com a escolarização dos cidadãos, visto que a emancipação municipal era emergente. Contudo, a formação administrativa do então distrito, subordinado ao município de Jussara, permaneceu até a divisão territorial ocorrida no ano de 1960.

Fora elevado à categoria de município com a denominação de Britânia, pela Lei Estadual n. 4.806, somente em 8 de novembro de 1963, desmembrado de Jussara somente em 25 de janeiro de 1964, conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Nessa época, a cidade fora administrada por dois prefeitos provisórios, indicados pelo chefe do poder executivo de Jussara, os senhores Adelino Braga e Raimundo de Souza Leocádio. E, pelo voto direto, Joel Ferreira da Costa foi o primeiro prefeito eleito do município de Britânia, em 1968.

A primeira escola fundada em Britânia foi a Escola Estadual Alfredo Nasser, atual Escola Estadual Governador Henrique Santillo, em 1964, durante a gestão do prefeito Raimundo de Souza Leocádio. Nesse momento, a educação no município começou a tomar forma, pois urgia a demanda por escolarização, afinal, as crianças precisavam ter acesso ao mundo do letramento.

Mas havia também escolas do campo, pois, por ser uma comunidade com grande concentração nas áreas rurais e devido ao fato de ter muitos problemas com a qualidade das estradas vicinais, havia cerca de quatro escolas construídas nas fazendas pelos proprietários rurais para atender à alfabetização e à primeira fase do ensino fundamental. Nessas escolas, as professoras eram as mulheres ou filhas dos administradores que já haviam concluído o Ensino Fundamental.

Inicialmente, o quadro de professores do município se orientava por parâmetros próximos aos que conhecemos hoje por Notório Saber³. Os professores eram selecionados com

³ Segundo Ana Archangelo (2017), professora da Faculdade de Educação da Unicamp e Presidente da Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp (CPFP), Notório Saber pode ser entendido como uma medida de caráter excepcional para reconhecimento público de conhecimento e erudição.

base em seu conhecimento de mundo, bem como em uma conduta social ilibada. Ademais, os responsáveis pela contratação dos professores também tomavam por critério básico a conclusão do ensino primário, visto que boa parte dos moradores até meados de 1980 não era sequer alfabetizada.

As primeiras professoras responsáveis pela alfabetização da população britaniense, como a saudosa professora Joventhide Camelo, tiveram a oportunidade de estudar antes de chegar a Britânia. Dona Joventhide, por exemplo, após ser alfabetizada em Aruanã, sua cidade natal, estudou no Colégio de Sant'Ana, na Cidade de Goiás, segunda casa de missão no Brasil, fundada em 1889 pelas *Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils*. Outras professoras tiveram a oportunidade de receber escolarização em seus municípios de origem, como algumas imigrantes que vieram do interior de São Paulo e de Minas Gerais para fixar moradia por essas terras.

Além disso, o prefeito tinha liberdade de fazer indicações e contratações para os cargos de professores, de coordenadores pedagógicos e de diretores, escolhendo, muitas vezes, pessoas com quem tinham algum grau de parentesco. O Colégio Estadual Alfredo Nasser, por exemplo, cuja autorização de funcionamento datava de 1971, teve como uma das diretoras indicadas a Senhora Cleuza Assunção, filha do prefeito municipal Ary Assunção, na década de 1980, que posteriormente veio a ser por duas vezes prefeita municipal da cidade do lago.

É importante mencionarmos que, assim que aportaram às margens do Lago dos Tigres, os primeiros moradores celebraram uma missa em homenagem a São Pedro, pois era justamente seu dia, segundo o calendário católico e, a partir desse momento, o santo foi tomado como padroeiro de Britânia. Isso mostra que a religião católica constitui parte da história dessa pequena cidade e, conseqüentemente, a Igreja Católica contribuiu para a organização e estruturação da educação local. De forma que algumas pessoas que migraram para Britânia, engajadas com o trabalho realizado pela Igreja Católica, eram convidadas para lecionar nas escolas municipais e/ou estaduais.

Constatamos durante nossa pesquisa que tal processo de contratação estava arrolado aos novos moradores que chegavam ao município. Desse modo, sempre que chegava um/a novo/a morador/a e ele/a possuía uma formação escolar superior à dos demais, essa pessoa era convidada pelo prefeito ou mesmo pelo responsável pela gestão da Secretaria Municipal de Educação para assumir aulas nas escolas. Isso ocorria principalmente nas escolas estaduais, que ofereciam o nível de escolaridade mais avançado, correspondente ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio atualmente.

Um dado relevante constatado em nossa pesquisa foi o fato de que, durante muitas décadas, a remuneração dos professores da rede municipal de ensino era baixa e situava-se entre um e dois salários mínimos. Essa situação foi alterada somente em meados de 2003, durante a gestão do prefeito Rivadávia Jaime, quando foi criado o primeiro Plano de Carreira do Magistério para os professores e demais servidores da educação municipal, que estabeleceu o piso de remuneração em dois salários mínimos. Esse quadro foi alterado posteriormente, durante o segundo mandato da prefeita Cleuza Assunção, em 2009.

O primeiro projeto de formação de professores em âmbito municipal ocorreu no ano de 1996, quando foi aberta uma turma de Magistério no Colégio Estadual Alfredo Nasser. Para que o projeto obtivesse êxito, havia a necessidade de contratação de professores com formação em Magistério e, justamente nessa época, o município havia recebido dois novos moradores formados em Magistério, que deram andamento ao trabalho, ministrando todas as disciplinas específicas e técnicas da área.

A formatura dessa turma contou com a participação de cerca de 30 estudantes, sendo que a maioria continua atuando nas redes de ensino, especialmente na rede municipal. Vale destacar que todas essas estudantes lograram êxito nos estudos, pois todas são graduadas em cursos de licenciatura plena, algumas já estão aposentadas e outras continuam realizando o fundamental trabalho de (trans)formação humana por meio da educação e da oferta de acesso ao mundo do letramento.

O primeiro projeto de formação de professores em nível superior, que atendeu os moradores de Britânia, teve início no ano de 1997, durante a primeira gestão da prefeita Cleuza Assunção. Esse projeto foi idealizado com os prefeitos dos municípios de Jussara, Santa Fé, Montes Claros, entre outros, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás. Nesse ínterim, a PUC ofertou dezenas de vagas para os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia e Licenciatura Plena em Letras Português.

O projeto se consolidou por meio de parcerias públicas, em que a Prefeitura de Britânia se comprometeu em auxiliar diretamente as seis professoras aprovadas no vestibular para os dois cursos superiores acima mencionados. Por sua vez, é fundamental darmos destaque ao fato de que os cursos eram particulares e suas mensalidades eram consideradas altas à época, tendo em vista os baixos salários recebidos pelos professores. Nesse cenário, a prefeitura assumiu o compromisso de pagar 50% do valor das mensalidades, além de oferecer o transporte às professoras até a cidade de Santa Fé de Goiás, município localizado a 60 km de Britânia e onde estava a escola sede destinada a alojar os cursos.

O que se passa é que, durante a primeira metade do curso, a prefeitura cumpriu o acordo estabelecido com as estudantes, porém, com o passar do tempo, deixou de cumprir com o auxílio no pagamento das mensalidades, além de não ofertar o transporte sempre que era necessário, visto que as aulas aconteciam uma vez por mês, durante a quinta, sexta, sábado e domingo em período integral. Todas essas questões eram somadas ao fato de que, durante a semana de aula, as professoras precisavam providenciar por si mesmas sua estadia e sua alimentação, o que tornava o processo da busca pela formação profissional ainda mais desafiador.

Diante disso, insta refletirmos acerca do nítido descaso governamental, tendo em vista o descumprimento dos acordos iniciais e a abstenção de seu papel enquanto corresponsável pela consolidação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, que atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e Municípios a promoção da formação inicial, da formação continuada e da capacitação dos profissionais de magistério. Para além, é fundamental pensarmos na formação de professores enquanto um processo que visa ao bem coletivo da sociedade, de maneira que a qualificação profissional implicará a melhoria da qualidade da educação ofertada aos cidadãos e cidadãos locais.

A formatura das primeiras docentes britanienses em nível superior se deu no ano de 1999, após elas pagarem todas as mensalidades que a prefeitura havia deixado de pagar durante o descumprimento do acordo inicial feito com elas. Insta mencionarmos que as seis docentes já tinham o curso de magistério e foram importantes precursoras no despertamento para o interesse dos demais docentes de Britânia na busca pela qualificação profissional e adequação às novas normativas e diretrizes emanadas do governo federal por meio do Plano Nacional de Educação e do Plano Estadual de Educação.

Em meados dos anos 2000, durante o primeiro decênio do Plano Nacional de Educação, os profissionais desse setor, em especial os docentes, precisaram buscar se adequar às orientações e exigências vigentes. Desse modo, em poucos anos, a graduação em nível superior, nas variadas áreas de Licenciatura Plena para os docentes das redes públicas de ensino, tornar-se-ia exigência básica e, nesse contexto, o governo federal e demais esferas governamentais foram impelidas a criar e ofertar tais cursos de maneira que atendessem às formações tanto nos aspectos quantitativos quanto qualitativos.

Nesse cenário, ocorreu o advento da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que teve sua inauguração em 1999. A partir de nossas pesquisas, deparamo-nos com dados históricos que evidenciam essa instituição como a maior responsável pela formação dos professores da Educação Básica dentro das fronteiras do estado de Goiás. Ademais, a ideia de estabelecer uma

universidade estadual em Goiás remonta à década de 1940. Nesse período, conforme documentos do Conselho Estadual de Educação, já se observava um movimento nessa direção.

Fato é que o projeto não se concretizou naquele momento, sendo retomado somente em 1987 pelo então governador Henrique Santillo. Ele criou uma comissão com o propósito de conduzir estudos preliminares para a criação e implantação da Universidade Estadual de Anápolis (Uniana), o que efetivamente ocorreu em 1990. Naquele ano, a Faculdade de Ciências Econômicas de Anápolis (Facea), fundada em 1961, foi convertida na Uniana. Conforme divulgado no site oficial da UEG:

No ano de 1999, a Universidade Estadual de Goiás (UEG) teve sua origem na transformação da Uniana e na incorporação de outras 14 instituições de ensino superior, por meio da Lei 13.456. Sua sede foi estabelecida na cidade de Anápolis. A UEG nasceu com o objetivo central de desenvolver um programa específico voltado para os trabalhadores da educação do Estado, oferecendo-lhes formação de nível superior. Isso se justificava pela constatação de que apenas 32% dos professores possuíam graduação na época. Mas a UEG não se limitou a formar professores e hoje oferta cursos em todas as áreas do conhecimento. Atualmente, a instituição oferece licenciaturas, bacharelados, cursos superiores de tecnologias, além de pós-graduações lato e stricto sensu. Ao longo dos últimos 25 anos, a UEG passou diversos momentos diferentes e venceu muitos desafios. Presente em 39 cidades, distribuída em todas as regiões do estado, a UEG atualmente está dividida em 8 câmpus e 34 unidades universitárias e se firma, cada dia mais, como patrimônio do povo goiano (Goiás, 2024).

Para os municípios circunvizinhos a Jussara, a maior conquista para a graduação dos docentes da Rede Pública estadual e municipal foi a criação da Unidade Universitária de Jussara, em 1999, pois, além de ampliar o número de vagas nos cursos regulares de graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, representou para a população goiana, bem como para a do Mato Grosso Goiano, a abertura de novas possibilidades no que se refere aos aspectos econômicos, sociais e principalmente intelectuais.

A partir do ano de inauguração, os professores da região de Jussara começaram a pleitear suas graduações na UEG por meio dos vestibulares. Nessa época, os cursos ofertavam duas opções de matrícula: diariamente, durante o período noturno, para os cursos de áreas específicas, como Letras, Matemática e História e, na modalidade parcelada, aos finais de semana, para o curso de Pedagogia. Assim, os professores da Educação Básica de Britânia optavam pela formação que atendesse a suas principais demandas profissionais: os professores da Rede Estadual ingressavam nos cursos específicos, e os professores da Rede Municipal ingressavam no curso de Pedagogia.

Insta mencionarmos o nome da professora doutora Vera Paganini, coordenadora dos Cursos de Licenciatura da UEG Jussara à época, responsável por ampliar a oferta dos cursos e

lutar pela garantia de oferta da modalidade parcelada para os professores das redes municipais. Logo, Britânia teve contemplada a graduação de dezenas de professores e demais trabalhadores da educação, pois, a partir de 2003, muitos docentes da primeira fase do Ensino Fundamental começaram a se graduar no Ensino Superior.

Conforme os relatos dos professores das redes públicas de ensino que contribuíram com nossas pesquisas, os anos de estudos na UEG eram eivados pelas mais variadas situações de adversidades. Ora, Britânia fica localizada a 100 km de distância de Jussara, e os universitários precisavam se deslocar até o câmpus por meio do transporte que ocorria em um ônibus conhecido como *Papa-Léguas*, e era comum que esse veículo quebrasse, ocasionando a ausência dos universitários nas aulas.

Além disso, a maioria dos estudantes universitários eram professores que recebiam baixos salários, visto que ainda não tinham garantidos alguns direitos básicos, como o Piso Nacional do Magistério, e, por vezes, trabalhavam durante o dia e saíam de sala de aula já na hora de pegar o transporte e enfrentar a distância de 200 km de ida e volta para conseguir se graduar. No caso dos professores graduandos em Pedagogia que estudavam na modalidade parcelada, as aulas tinham início às sextas-feiras e ocorriam durante todo o sábado e também em períodos de recesso escolar e férias de julho.

Isso mostra que, em contextos interioranos, o acesso ao Ensino Superior é deveras mais desafiador que nos grandes centros. A realidade aqui apresentada fez e ainda faz parte da formação de dezenas de profissionais, pois atualmente a unidade de Jussara oferta duas turmas de Pedagogia atendendo a cerca de oito municípios vizinhos. Outrossim, a UEG de Jussara ocupa a segunda colocação de vestibulares mais concorridos de Pedagogia entre todas as unidades da UEG no ano de 2023. Entretanto, os demais cursos de licenciatura foram extintos devido à baixa procura por eles, de forma que ainda se mantém o interesse dos jovens e demais pessoas para a atuação na educação infantil e nas séries iniciais, ao menos na região de Jussara.

O projeto de formação de professores toma um formato cada vez mais flexível e, em 2008, chega a Britânia o primeiro Curso de Graduação em Pedagogia na modalidade de Ensino a Distância. O curso emergiu de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de Britânia, durante o segundo mandato da prefeita Cleuza Assunção, por meio de iniciativa da secretária municipal de Educação à época, Maria do Disterro dos Santos, e da diretora do Colégio Estadual Alfredo Nasser, Letícia Prado, que firmaram parceria com a Universidade Luterana do Brasil, Câmpus Canoas, Rio Grande do Sul, e implementaram o curso. Nesse ínterim, ocorreu em 2011 a conclusão da graduação de 22 professoras pedagogas.

A partir de então, começam a emergir novas graduações e parcerias entre entes públicos e privados com vistas a atender à demanda da qualificação de mão de obra na região de Britânia. Nesse cenário, ocorre o advento dos cursos de especialização *lato sensu* nos câmpus universitários próximos a Britânia e a implementação da política de formação continuada para os professores das redes públicas.

Por ora, nosso objetivo será destacar como têm se desenvolvido os projetos de formação continuada dentro das fronteiras britanienses, majoritariamente ofertados pela Secretaria Municipal de Educação. Nesse cenário, os cursos de formação continuada aos quais os professores de Britânia têm acesso são pautados em fundamentos epistemológicos práticos, o que tem influenciado diretamente no nível de autonomia e, conseqüentemente, de emancipação social que os docentes desfrutam.

Acreditamos que a educação deve atuar na promoção do esclarecimento, permitir ao indivíduo perceber as contradições da sociedade, e isso foge à proposta epistemológica de formação inicial e continuada que os docentes de Britânia têm experimentado. Adorno (1995) afirma que nem toda a educação é emancipação, de maneira que tal propositura serve de alerta aos educadores quanto à importância de analisar os processos formativos, a fim de evitar que a educação não seja meramente um acumulado de cultura sem refletir o contexto social em que ela está envolvida.

Para além, compreendemos que essa realidade corresponde a situações de injustiça social, visto que a privação de acesso a uma formação intelectual crítica e emancipatória para os docentes da rede municipal de ensino é, por si só, uma desigualdade que urge superação. Nesse sentido, questionamos as epistemologias enviesadas no trabalho docente, não só a docência realizada em uma cidade no interior de Goiás, mas a concepção do trabalho intelectual dos professores em toda parte. Nessa perspectiva, concordamos com Contreras (2002):

Conceber o trabalho dos professores como trabalho intelectual quer dizer, portanto, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino (Contreras, 2002, p. 157-8).

Não podemos deixar de destacar que tais concepções têm sido construídas e fortalecidas desde muito tempo. Desse modo, é fato que resistir e/ou enfrentar um projeto político no qual a formação e o trabalho docente servem de ferramentas para o alcance dos seus objetivos pode ser considerado por muitos uma utopia. Contudo, cremos que uma formação crítica oferece

possibilidades de transformação da realidade, visto que indivíduo e sociedade são indissociáveis e temos essa relação dialética como terreno fértil para as possíveis mudanças.

3.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BRITÂNIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SEUS PROFESSORES

Em Britânia, há seis instituições de ensino, e todas são públicas (municipais ou estaduais). A rede estadual é composta por duas escolas urbanas, que ofertam séries da segunda fase do Ensino Fundamental, sendo que uma delas é a única a oferecer o Ensino Médio na modalidade parcial e, também, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos dentro do município.

Por sua vez, a Rede Municipal de Ensino se constitui de uma escola rural (localizada no povoado de Itacaiú), um Centro de Educação Infantil (creche) e duas escolas urbanas, sendo que uma atende à Educação Infantil (pré-escola) e aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a outra escola urbana municipal possui turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, que ocorrem durante o dia, e turmas multisseriadas de EJA (1º ao 9º anos) no período noturno.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino acolhe pouco mais de 900 (novecentos) estudantes matriculados. Por sua vez, a Rede Estadual de Educação mantém cerca de 550 (quinhentos e cinquenta) estudantes. Podemos analisar tais números como um recorte da realidade do município: há uma quantidade considerável de crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, e esses são impelidos ao caminho da evasão escolar ao longo da vida. Entretanto, as crianças contam com um nível maior de preservação do direito de acesso e permanência na Educação.

Para corroborar os dados acima, temos a quantidade de estudantes que retornam aos estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos: atualmente há 150 (cento e cinquenta) estudantes matriculados nessa modalidade nas duas esferas públicas de ensino. Outrossim, com o passar do tempo, os estudantes vítimas de evasão escolar são impulsionados a retornar ao mundo do letramento e buscar garantir acesso às oportunidades de trabalho que vão surgindo ao longo da vida.

A estrutura física das instituições britanienses de ensino é de boa qualidade, visto que as escolas possuem prédios preservados. É perceptível que os servidores públicos da rede são comprometidos e buscam realizar um trabalho engajado, conquistando o respeito e admiração da sociedade britaniense em geral. Entre as conquistas da educação municipal, destacamos o

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), medido em 2023, no qual o município conquistou 7,6 pontos como resultado na primeira fase do Ensino Fundamental, e a Avaliação SAEGO Alga, em que a rede municipal atingiu 663 pontos em 2023, conquistando assim a maior nota na regional de Jussara e uma das maiores do estado de Goiás.

Britânia apresenta um clima quente e úmido, nesse sentido, os gestores que passaram pela Secretaria Municipal de Educação se preocuparam em garantir a climatização de todas as salas das escolas municipais, não somente as salas de aula, mas as demais salas e ambientes. Todas as escolas contam com biblioteca, as escolas que ofertam até o segundo ano do Ensino Fundamental I possuem parquinho, e a EMEGAS disponibiliza quadra poliesportiva coberta e um campinho soçaito com gramado sintético, onde se pratica o conjunto de atividades promovidas nas escolas.

No cenário educacional, o município de Britânia é autossuficiente para a demanda local referente à Educação Básica, contudo, há um problema que merece atenção: a falta de cursos de formação contínua para professores da Educação Básica municipal sobre questões pautadas na linguagem como instrumento de emancipação social. Geralmente, são ofertadas para o grupo docente da rede municipal formações pedagógicas que tratam sobre alfabetização e metodologias que visam ao bom desempenho discente em avaliações diagnósticas internas e externas.

Essas formações são realizadas por meio de palestras e oficinas ministradas em semanas pedagógicas e eventos pontuais promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Britânia. Entretanto, raramente ocorrem ações pedagógicas voltadas para a compreensão da linguagem como prática social. Em outras palavras, observa-se a necessidade de formações que enfoquem o letramento crítico, buscando não apenas a preparação dos professores para que os alunos sejam alfabetizados, mas que possam utilizar a linguagem em variadas práticas sociais de forma crítica e emancipatória.

Diante do exposto, reiteramos que os espaços formativos para os docentes da rede municipal são pontuais, e o município não conta com um programa de formação continuada estabelecido. Há, no Plano de Cargos do Magistério de Britânia, artigos que garantem reconhecimento pecuniário aos professores efetivos da rede que realizam a continuidade da sua qualificação profissional. Contudo, a maioria das formações continuadas realizadas pelos docentes acontece pela busca individual de cada sujeito, que vai assumindo o papel autoformativo e contribuindo para a continuidade do quadro atual, já que os governantes abdicam de sua responsabilidade na promoção da formação continuada dos professores e demais profissionais da rede.

Outro aspecto importante de mencionarmos é o fato de que o número de professores efetivos na rede municipal de Educação é inferior a 50% do quadro total de docentes e, nesse sentido, podemos inferir que os professores contratados não desfrutam de reconhecimento ou incentivo monetário por sua formação continuada. Logo, as formações continuadas realizadas por eles são voltadas para o aprimoramento de suas metodologias e prática em sala de aula, e tais formações são cada vez mais apartadas do fortalecimento de seu senso crítico e da promoção de espaços de reflexão e diálogos formativos.

É importante destacar que a ausência de formações docentes com perspectivas críticas afeta o exercício docente em sala de aula, podendo trazer reflexos negativos na comunidade britaniense, visto que a maioria dos moradores de Britânia inicia os estudos na rede municipal de ensino atualmente. A última amostra do IBGE sobre a educação e nível de instrução da população no município de Britânia é referente ao ano de 2010. Nessa época, com 5.509 habitantes, o número de moradores da cidade sem instrução e com o Ensino Fundamental incompleto totalizava 3.066 pessoas, uma constatação que intriga e ao mesmo tempo coloca em análise o trabalho educativo.

Como já mencionado, os resultados da educação municipal nas métricas do governo são positivos e superam as metas propostas pelas secretarias estadual e municipal de Educação e pelo Ministério da Educação. Contudo, por ser um município com poucas oportunidades de emprego fora do setor público e dos comércios, a realidade socioeconômica de boa parcela da população pode ser considerada alarmante.

Nesse diapasão, é fulcral destacar que há um número considerável de adolescentes e jovens cujos estudos são interrompidos durante o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Muitos têm poucas perspectivas de mudança social para o futuro e, principalmente, de continuar os estudos, seja para concluir a Educação Básica ou para ingressar no Ensino Superior. Ademais, boa parte deles tem seus direitos violados devido à realidade familiar, e um número considerável precisa complementar a renda em casa e escolhe trabalhos braçais para obter renda, como auxiliar de oficinas de bicicletas, lavadores de veículos, auxiliar de serviços gerais na zona rural, entre outros.

Essa não é uma realidade incomum de encontrarmos em Britânia e, sob esse propósito, assenta-se um dos objetivos deste trabalho: possibilitar a reflexão crítica dos docentes de Britânia acerca da compreensão de que a aprendizagem pode transformar vidas, pois, dessa forma, eles atuarão como agentes sociais para que não apenas as crianças sejam alfabetizadas e saibam atuar em diferentes contextos por meio da linguagem escrita e oral, mas também pessoas

de todas as idades, buscando um exercício pleno da cidadania, como prevê a Constituição Federal.

Retomamos aqui o conceito dos *slogans* discutido por Contreras (2012), pois faz parte do discurso sobre a educação afirmações como: *a educação transforma vidas, a educação liberta, a educação muda o futuro*. Ou seja, não podemos discordar de tais discursos, entretanto, para que possamos endossar tais assertivas, precisamos estar engajados no processo de desvelamento da realidade e de leitura crítica das relações sociais com as quais estamos lidando em nosso dia a dia, especialmente no que se refere aos estudantes com os quais realizamos nosso trabalho em sala de aula.

4 PROBLEMATIZAR PARA COMPREENDER: DISCURSOS EMERGIDOS NA PESQUISA COM AS DOCENTES DE BRITÂNIA

O eixo central desta pesquisa orienta-se em perceber como têm se realizado as formações de professores no contexto de Britânia e contribuir para que elas tenham como princípio um caráter emancipatório. Nesse sentido, propomos um curso de formação continuada para os docentes da rede municipal de Educação com o objetivo de contribuir com a formação continuada desses profissionais. Outrossim, buscaremos nesse capítulo analisar, à luz dos estudos sobre Formação Emancipatória de Professores e Análise Crítica do Discurso, os discursos emergidos durante o curso.

O tratamento analítico realizado nesta pesquisa assenta-se na ACD enquanto instrumento político contra a injustiça social observada no contexto municipal: professores sem acesso a formações fundamentadas no bojo teórico-crítico. Fairclough (2003) afirma que o trabalho do analista do discurso deve, sobretudo, ser crítico, pois, segundo o autor, a neutralidade do pesquisador em uma pesquisa o torna cúmplice das estruturas sociais que ele investiga.

Para além, buscamos desvelar os discursos evidenciados durante a pesquisa, a partir dos textos produzidos pelos sujeitos, tanto nos aspectos interpessoais (interação entre as pessoas) como ideacionais (como as pessoas representam o mundo) (Fairclough, 2003). Assim, amparados na relação dialética presente no discurso, engajamo-nos na seara da formação de professores asseverando que ela tangencie o sentido ontológico da docência: a atividade educativa com vistas na recuperação do sentido de coletividade, de conscientização, de desvelamento da realidade e de promoção da autonomia e emancipação humana.

4.1 ANÁLISE INTERDISCURSIVA DOS ENUNCIADOS DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para compreender como se desenhou o trabalho, as reflexões e as discussões levantadas durante os encontros, apresentaremos a seguir alguns dos excertos extraídos durante o curso de formação emancipatória realizado com os sujeitos da pesquisa e destacamos que eles não estarão necessariamente organizados em ordem cronológica.

Inicialmente, gostaríamos de propor uma reflexão acerca das respostas das dez participantes, registradas por escrito, mediante a aplicação do Instrumento inicial de coleta de

dados da pesquisa, que se concentram em responder à primeira pergunta desse questionário: “Por que você escolheu a carreira docente?”

Apresentamos a seguir as respostas das participantes e elucidamos que elas não terão seus pseudônimos associados devido ao fato de o questionário não ter autoria identificada.

Quadro 7 - Excertos 1 a 10 (Respostas das professoras participantes do grupo focal ao questionário aplicado no dia 9 de outubro de 2023)

<p>“Escolhi ser professora não por opção, mas sim pela necessidade de trabalhar para garantir uma vida melhor e também por incentivo das colegas de trabalho, pois comecei a trabalhar na educação como auxiliar administrativo.”</p> <p>(Excerto 1)</p>
<p>“Na época, fui convidada a fazer o magistério e, ao concluir o estágio, cada vez mais, foram surgindo oportunidades para que continuasse a seguir nessa carreira.”</p> <p>(Excerto 2)</p>
<p>“Escolhi naquela época, porque não tinha feito curso superior e era uma opção de melhorar o conhecimento, já que eu estava trabalhando com crianças na creche.”</p> <p>(Excerto 3)</p>
<p>“Porque foi uma forma de melhorar minha vida financeira e pelo incentivo de umas colegas.”</p> <p>(Excerto 4)</p>
<p>“Por falta de oportunidade de fazer o curso de medicina veterinária.”</p> <p>(Excerto 5)</p>
<p>“Escolhi a carreira docente, pois não me adequei ao que queria inicialmente (direito) e reconheci na docência boas oportunidades trabalhistas e a possibilidade de estabilidade financeira.”</p> <p>(Excerto 6)</p>
<p>“Primeiramente pela faculdade mais próxima de casa. Depois pela questão da oportunidade de emprego e também existe um carinho de trabalhar com crianças.”</p> <p>(Excerto 7)</p>
<p>“Trabalhei como monitora e lá me apaixonei pela sala de aula. Quando fui dispensada dessa função, percebi que, para voltar, tinha de fazer a faculdade.”</p> <p>(Excerto 8)</p>
<p>“Minha principal motivação foi um sonho desde criança, além disso, encerrar ciclos onde sou a única da minha família, entre oito irmãos, que possui ensino superior.”</p> <p>(Excerto 9)</p>
<p>“Por ser uma profissão que permite aprendizados diariamente e por fácil colocação no mercado.”</p> <p>(Excerto 10)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As respostas apresentadas nos provocam reflexões de diversas naturezas, uma delas perpassa pelos discursos acerca das motivações que levam um sujeito a escolher a carreira profissional da docência. Nesse sentido, temos que, dentre as dez participantes, quatro emitiram respostas que denotam uma representação negativa em relação a essa escolha (“não por opção”, “por falta de oportunidade”, “pela faculdade mais próxima”, “pois não me adequei ao que queria inicialmente”). Esses discursos podem servir como evidência de que não é incomum encontrar professores que ‘escolheram’ a carreira docente por não terem outra opção.

Urge destacar que Britânia, ao longo de sua história, oferta poucas possibilidades de formação em nível técnico ou superior. Outrossim, é possível concluir que os cidadãos que optam pela carreira docente são comumente pessoas com baixo poder aquisitivo, visto que os cursos de licenciatura são mais acessíveis, e as falas das professoras demonstram que, se elas tivessem condições, não teriam escolhido a carreira docente. Todavia, das dez participantes, apenas três se graduaram em uma universidade pública, nesse caso a UEG; as demais realizaram suas graduações em universidades e faculdades particulares, nas modalidades presenciais, híbridas ou a distância.

Saviani (2005) nos alerta sobre isso afirmando que os cursos formadores de profissionais da educação buscam uma formação quantitativa, aligeirada e de baixo custo, o que ocorre, dentre outros fatores, devido ao fato de o governo estar cada vez mais realizando parcerias com as instituições particulares para dar conta de atender às metas estabelecidas em relação aos índices populacionais de pessoas com escolaridade em nível superior. Para além, foi possível constatar que todas as leituras propostas durante o curso presencial com o grupo focal eram de textos desconhecidos pelas participantes.

Com essa informação, podemos concluir que as formações iniciais (e continuadas) realizadas pelas professoras da rede municipal de ensino não têm se firmado em pilares epistemológicos críticos, de maneira que não lhes têm favorecido o desvelamento da realidade e a possibilidade de emancipação humana, mas estão firmadas na epistemologia da prática (Curado Silva, 2008). Tal fato se mostrou comum tanto nos programas de formação docente da universidade pública quanto das instituições particulares, visto que há participantes com graduações ofertadas por ambas as instituições.

Por outro lado, temos que, em Britânia, os docentes recebem atualmente os melhores salários pagos pela prefeitura municipal, guardadas as devidas exceções. Pois os servidores públicos municipais recebem em média dois salários mínimos para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, já os professores recebem salário atualizado conforme o Piso Nacional do

Magistério, com o valor de R\$ 3.435,42 (atualizado em dezembro de 2024) para uma carga horária de 30 horas semanais, carga horária da maioria dos professores da rede municipal de ensino.

Todavia, o município de Britânia oferece um plano de carreira que busca valorizar as especializações *lato sensu* e *stricto sensu* e adicional salarial por quinquênio, porém essa valorização só se aplica aos professores efetivos e estáveis. Aos professores contratados ou em estágio probatório, ainda que especialistas, mestres ou doutores, não lhes é conferido o reconhecimento pecuniário por suas especializações, ou seja, recebem apenas o Piso Nacional do Magistério.

Retomando a análise interdiscursiva acerca dos sujeitos em relação às motivações por sua escolha acadêmica, identificamos também o discurso relacionado às razões de ordem financeira: “pela questão da oportunidade de emprego”, “reconheci na docência boas oportunidades trabalhistas e a possibilidade de estabilidade financeira”, “porque foi uma forma de melhorar minha vida financeira”, “pela necessidade de trabalhar para garantir uma vida melhor”. Em síntese, a busca pela ascensão social ainda está associada à educação e à continuidade dos estudos.

Outro ponto que merece atenção é que, em Britânia, os cursos de especialização servem para contar pontos nos Processos Seletivos municipais para professores e, certamente, elevam a qualidade do trabalho docente, mas não resultam em valorização salarial. Em síntese, podemos inferir que há uma falta de valorização e até mesmo uma desvalorização profissional em relação às formações e especializações realizadas pelos professores dessa rede de ensino. Até o final de 2024, os professores (efetivos ou contratados) não tinham qualquer gratificação com vistas ao aprimoramento profissional/formação continuada ou regência, tal qual o governo estadual tem pagado aos professores (efetivos e contratados).

Traçamos, por ora, um paralelo em relação à educação ofertada pelo estado de Goiás, que apresenta características controversas e até mesmo polarizadas. Em 2024, Goiás exibia o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Brasil, obtendo a média de 4,8 pontos, conforme divulgado no site oficial do governo estadual em agosto de 2024. Nesse mesmo ano, o estado figurava entre as piores colocações no *ranking* nacional de salários de professores das redes públicas de ensino, segundo divulgado pela Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego), a deputada Bia de Lima (2024). Esses são dados no mínimo intrigantes, pois, ao passo que o salário dos professores da rede municipal de Britânia está acima da média municipal, esse mesmo salário é menor que um dos piores salários pagos por um governo estadual no Brasil.

Para além, urge informarmos que o quadro atual de professores da rede municipal de ensino mostra aproximadamente a metade de sua composição ocupada por professores contratados, ou seja, Britânia possuía em dezembro de 2024 apenas 18 professores efetivos, sendo que oito deles estão cumprindo o estágio probatório referente ao concurso público municipal realizado em 2023 (17 anos após o último concurso realizado pela prefeitura). Dentre as professoras participantes do grupo focal, apenas duas são efetivas. Mesmo que tenhamos entre as participantes professoras com décadas de experiência e contribuições históricas para a educação britaniense, elas não obtiveram aprovação no último concurso público municipal (2023), que teve alto índice de concorrência e elevado nível de complexidade, de sorte que essas professoras continuam com perspectivas reduzidas para receberem melhores salários.

Nesse cenário, cabe ressaltar um importante dado: segundo o site oficial da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (2021), o salário de professores do Ensino Fundamental no Brasil é 47% menor que o da média da OCDE. Ainda assim, muitos professores escolhem a carreira da docência, na Educação Básica, tais quais algumas das participantes da pesquisa, especialmente devido a motivações de ordem financeira, de maneira que os professores dessa etapa de ensino são em sua maioria sujeitos de origem social humilde, e buscam na profissão a possibilidade para melhoria de vida e de contribuição na superação das injustiças sociais vividas.

Quadro 8 - Excertos 1 a 10 (Respostas das professoras participantes do grupo focal ao questionário aplicado no dia 9 de outubro de 2023)

“Minha maior dificuldade é o próprio sistema, pois, mesmo com todo desinteresse dos pais pela educação dos filhos, ele garante a aprovação da criança.”

(Excerto 11)

“A necessidade maior é a falta de compromisso da família e às vezes desinteresse do próprio estudante.”

(Excerto 12)

“Falta de respeito de alguns colegas, enquanto professora da Educação de Jovens e Adultos, a dificuldade de alguns alunos devido ao tempo que ficaram fora da escola, o cansaço da maioria dos educandos porque trabalham o dia todo e talvez o mais difícil, ensinar pessoas que já têm um conhecimento já estruturado.”

(Excerto 13)

“Falta de apoio da família nos estudos dos filhos.”

(Excerto 14)

Continua

Continuação Quadro 8

<p>“A maior dificuldade é a falta de interesse da família com as crianças que faltam muito e não mostram interesse em aprender.”</p> <p>(Excerto 15)</p>
<p>“Falta de apoio da família, falta de interesse dos alunos, falta de reconhecimento e apoio pela gestão, individualidade das colegas, sistema educacional, excesso de trabalho levado para casa, falta de incentivo financeiro, tempo para dedicar à formação continuada, falta de equipe multidisciplinar adequada.”</p> <p>(Excerto 16)</p>
<p>“Falta de compromisso da família.”</p> <p>(Excerto 17)</p>
<p>“Falta de apoio da família, aluno desinteressado, pois o sistema facilita e apoia a criança ser aprovada, deixando-as desmotivadas, pois sabem que vão passar.”</p> <p>(Excerto 18)</p>
<p>“Salas lotadas, crianças indisciplinadas, a família que não colabora com a educação dos filhos em casa.”</p> <p>(Excerto 19)</p>
<p>“O sistema educacional que tem nos forçado a aprovar as crianças sem que algumas delas estejam preparadas para o próximo ano letivo.”</p> <p>(Excerto 20)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Compreendemos que a educação é um processo social amplo, de criação e reprodução da sociabilidade humana. Como afirma Saviani (2007), só o ser humano trabalha e educa e é assim que ele se faz homem ou ser social. O ensinar e o aprender, portanto, enquanto relação dinâmica e histórica, implica garantir aos seres sociais o seu acesso ao acervo cultural da humanidade, isto é, à cultura material e imaterial constituída socialmente ao longo das gerações. Desse modo, esse processo de conhecimento perpassa todas as esferas da vida social, desde a família e, quando os papéis e relações sociais são defasados, experimentamos como consequência uma fragilidade e um comprometimento expressivo no desenvolvimento e na formação dos estudantes.

Ao enumerarmos os discursos que surgiram a partir da questão 6, temos oito entre as dez respostas referenciando suas maiores dificuldades enquanto professores com as questões familiares, ou seja, os aspectos que tangenciam as injustiças sociais estão totalmente imbricados nos desafios vivenciados nas escolas e, ainda que tenhamos outros fatores citados pelas professoras, o protagonismo frente ao questionamento ficou com a “falta de apoio familiar”. Para além, é importante lembrarmos que, em Britânia, não há escolas particulares, portanto, as

escolas da rede municipal de ensino atendem às crianças de todas as origens e contextos socioeconômicos e podem apresentar uma grande variedade de realidades constituintes. Diante do exposto, é possível verificar que a maior parte dos estudantes da rede municipal de ensino que apresentam baixo rendimento e elevado número de faltas são crianças vulneráveis socialmente e enfrentam diariamente as mais variadas adversidades familiares.

Finalmente, é importante elucidarmos que o desenvolvimento integral do ser humano é um processo extremamente complexo e multifatorial e se materializa nos ambientes educativos formais como a escola, mas também por meio da interação entre os sujeitos e o mundo. Dito isso, asseveramos que o discurso que busca transferir ao professor a responsabilidade pelo sucesso e fracasso da educação, e conseqüentemente pelo fracasso social, tem grande relevância por essa sensação de impotência expressa pelas professoras em suas respostas. Por conseguinte, advogamos em favor da necessidade de problematizar e debater tal discurso nos mais variados espaços formativos e políticos, para que todos os atores sociais, especialmente os docentes, possam ter clareza das realidades e condições para buscar a superação das suas grandes dificuldades.

Quadro 9 - Questão 8 – O que você entende por linguagem emancipatória? (Excertos 21 a 25, colhidos por meio do Instrumento de Coleta de dados inicial, aplicado no dia 9 de outubro de 2023)

“É a maneira de falar com o aluno, trazendo possibilidades de mudanças no comportamento, pensamento, trazendo formas de libertação e acolhendo os seus sonhos e buscar concretizá-los.”

(Excerto 21)

“Uma comunicação realizada de alguma maneira que nos liberte, nos torne mais reflexivos e sedentos por conhecimento, abrindo nossos horizontes para novos caminhos.”

(Excerto 22)

“A linguagem emancipatória é uma concepção de libertação de ideias e sonhos.”

(Excerto 23)

“É uma pessoa capaz de se libertar das dificuldades que tem no meio onde vive (seja no trabalho ou na sociedade e até mesmo na família).”

(Excerto 24)

“É dar liberdade e oportunidade para que a criança possa expressar sua opinião através da linguagem, seja ela da forma que for.”

(Excerto 25)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

El Kadri, Molinari e Ramos (2019) concebem a linguagem como meio de dominação e de força social, que legitima as relações de poder estabelecidas institucionalmente. Dito isso,

ao formularmos a questão 8 para compor o questionário, intentávamos conhecer quais eram as ideias das professoras acerca de linguagem e emancipação. É salutar mencionar que, durante todo nosso percurso com o grupo focal, deparamo-nos com situações nas quais o uso de uma linguagem especializada, comum ao meio acadêmico, muitas vezes não fazia sentido para as docentes. Quando isso ocorria, buscávamos esclarecer e simplificar os conceitos, sentidos e significados relacionados aos temas em estudo.

Os dados coletados nesse questionário expressam as concepções iniciais das professoras participantes do curso em relação ao conceito de linguagem emancipatória. Por meio deles, percebemos que as professoras exibem uma compreensão (ainda incipiente) acerca de linguagem e emancipação desenvolvida a partir do senso comum, pois seus discursos demonstram que elas não possuem leitura acadêmica sobre essa temática, e suas escolhas lexicais mais simplistas corroboram tal constatação. Convém destacar que esses dados foram colhidos por meio de um questionário escrito, inicialmente planejado para ser aplicado no primeiro encontro, contudo, entregue a elas apenas no segundo encontro para que pudesse ser devolvido no próximo momento coletivo. Dito isso, as professoras tiveram a oportunidade de elaborar seus enunciados e apresentar seus conhecimentos acerca do assunto com tempo suficiente para formular suas respostas.

Ao discutir os conceitos de linguagem e emancipação humana, temos em comum o fato de que o léxico “emancipação” aparece nos excertos das professoras com seu sentido atrelado à ideia de liberdade ou libertação. Nas palavras de Rena (2008, p. 2), liberdade é a primeira palavra a ser dita ao falarmos do legado de Paulo Freire (1987), que afirma:

[...] não há ação pedagógica neutra, politicamente descomprometida. O ato pedagógico, sendo mais que a mera transmissão de conteúdos, é um gesto de participação política, de militância na reinvenção da cultura, do homem e de suas relações no esforço de superação de uma cultura de opressão (Rena, 2008, p. 2).

Por conseguinte, é possível verificar que esses ideais sociais estão cada vez menos presentes nos projetos de formação docente. Ambrosini (2012), por exemplo, considera que esse projeto de sociedade moderna, baseado no sujeito autônomo e na independência do Estado (garantida pelo contrato social entre os cidadãos), não atingiu a emancipação na sua plenitude, no máximo representou uma emancipação política. Em suma, esses projetos pouco constituem uma resposta pedagógica às necessidades de transformação das estruturas geradoras da opressão, da dependência e da espoliação dos mais fracos.

Quadro 10 - Excerto 26 (extraído a partir das discussões realizadas no 4º encontro, dia 23 de outubro de 2023)

“Uma coisa que me chama a atenção é que nós vivemos em uma sociedade preconceituosa em relação a professores do sexo masculino trabalhando no ensino fundamental I, isso é ainda pior na educação infantil. Mas, ao estudarmos a história da educação no Brasil, isso se torna mais compreensível, pois fomos criados nessa sociedade, onde a mulher tem o papel de cuidadora e sua inteligência é subestimada, já os homens serviam para trazer as lições mais avançadas para as crianças. Eu me incluo nesse preconceito, pois não me sinto confortável em ver crianças muito pequenas sendo cuidadas por professores homens, já do 3º ano em diante, até que me acostumei.”

(Professora Edna)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O discurso da professora Edna está eivado de concepções ideológicas desenvolvidas ao longo da história humana e da educação no Brasil. Desde sua origem, a educação brasileira se firmou em paradigmas preconceituosos em relação ao papel de cada gênero nos espaços de educação formal. Seu comentário emergiu a partir da leitura do texto “História da formação de professores”, de Sueli Tanuri (2000). Nesse encontro, as participantes do grupo focal demonstraram uma boa compreensão da leitura feita e se sentiram mais à vontade para as discussões e reflexões, já que consideraram a leitura didática e com uma linguagem mais acessível.

Tanuri (2000) afirma que, antes que se fundassem as primeiras instituições destinadas a formar professores para as escolas primárias, já existiam preocupações no sentido de selecioná-los. A Lei Geral de 15/10/1827, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras, embora em um movimentado debate na Câmara muitos parlamentares tenham solicitado dispensa das mulheres dos referidos exames. A referida lei ainda complementa que os candidatos às vagas deveriam ser examinados publicamente, e o que fosse julgado digno teria sua legal nomeação publicada pelo governo.

Evidentemente, concordamos que, para ocupar um cargo de tamanha responsabilidade, faz-se necessário o uso de critérios com vistas ao conhecimento e competências técnicas para o exercício da função de docente. Porém, o que se passa é que, para que houvesse a contratação de professoras, era fundamental “aquelas mulheres que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do art. 7º” (Tanuri, 2000, p. 63). Ou seja, além de conhecimento técnico, as mulheres deveriam ter reconhecida honestidade, o que não era exigido dos professores do sexo masculino.

Outro fato que nos chama a atenção é que as primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos

do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de discriminação e exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos.

Por ora, vamos nos concentrar no trecho do texto de Tanuri que proporcionou profundas reflexões e discussões durante o encontro:

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos (Tanuri, 1979, p. 41; Siqueira, 1999, p. 220-221). De um lado, o magistério era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher, tradicionalmente cultivadas, os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. De outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Em várias províncias, a destinação de órfãs institucionalizadas para o magistério visava ao seu encaminhamento profissional como alternativa para o casamento ou para o serviço doméstico – bem como o preenchimento de cargos no ensino primário a custo de poucos salários (Schneider, 1993; Tanuri, 1979). A feminização precoce do magistério tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão (Tambara, 1998) (Tanuri, 2000, p. 66-67).

O excerto acima é profundamente elucidativo quanto à construção histórica do papel social da mulher e enquanto profissional do magistério. Ainda que seja um dado histórico de enorme relevância, nenhuma das participantes afirmou ter tido acesso a ele durante suas formações iniciais e continuadas. Pude ter conhecimento desse texto na pós-graduação e decidi compartilhá-lo, pois acredito que sua leitura seja de fundamental importância para o nosso processo formativo profissional. O fato de não termos tido acesso a textos como esse serve de forte evidência de como alguns discursos são naturalizados e institucionalizados ao longo de muito tempo e suas origens permanecem ocultas.

O texto de Tanuri age como um colírio para nos ajudar a enxergar a realidade histórica constituinte dos ambientes educativos formais: a educação da infância deveria ser atribuída à mulher, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educativa que já exercia em casa e, por outro lado, o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração. Isso explica o elevado número de profissionais do sexo feminino presentes nas primeiras etapas de ensino e o consenso quanto à sua aceitação social, bem como contribui para a desvalorização histórica de sua mão de obra em relação aos professores homens.

Ao afirmar que “nós vivemos em uma sociedade preconceituosa”, podemos inferir que a professora Edna busca se incluir nessa crença. Fairclough (1992, p. 98) fala sobre o uso recorrente da primeira pessoa do plural ou da coletividade (“a gente”, “nós do grupo”, etc.) nos enunciados. Para o autor, esse recurso discursivo é chamado de personalização sintética, que busca uma relação simétrica entre o/a autor/a do texto e as demais pessoas envolvidas na ação. Fairclough (1992) assevera que esse recurso pode sinalizar uma democratização do discurso, que envolve uma redução das marcas explícitas de controle e manifestação de poder.

Contudo, quando ela diz “Eu me incluo nesse preconceito, pois não me sinto confortável em ver crianças muito pequenas sendo cuidadas por professores homens, já do 3º ano em diante, até que me acostumei.”, sua fala está enviesada por sua visão de mundo, por suas ideologias. Insta mencionar que a fala da professora não encontrou discordância no grupo focal, de maneira que não pode ser considerada um discurso isolado, mas tal discurso se mostrou ser a opinião da maioria entre as professoras presentes.

Foucault (2003) evidencia a linguagem como espaço de luta hegemônica, e o discurso da professora mostra que fazemos parte de uma sociedade na qual o poder é exercido por meio de práticas discursivas institucionalizadas, “onde a mulher tem o papel de cuidadora e sua inteligência é subestimada, já os homens serviam para trazer as lições mais avançadas para as crianças”. Os preceitos foucaultianos afirmam que o poder não se concentra na violência ou repressão, mas na produção de saber e realidade. Não fosse assim, a fala da professora não seria consenso diante do grupo.

Assim, é o oportuno o pensamento marxista que afirma que a linguagem só aparece com a necessidade dos intercâmbios com outros homens. Nesse cenário, Bakhtin (2002) corrobora Marx e Engels (2002) ao afirmar que a ideologia está localizada no signo, uma vez que a consciência só pode existir mediante a materialização em signos por meio da interação social. Na esteira de Bakhtin, as relações sociais estão intimamente associadas à linguagem e, segundo o autor, a palavra emerge de uma infinidade de fios ideológicos e serve de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios (Bakhtin, 2002, p. 41).

Nesse diapasão, é imperioso refletir que o trabalho realizado nas etapas da educação infantil é, por vezes, subestimado e banalizado socialmente, o que pode provocar consequências nocivas ao processo de formação humana delegado às escolas. Ao observarmos tal fenômeno (contraditório, a propósito), percebemos que essa etapa de ensino é vista socialmente como a responsável por cuidados humanos básicos como higiene, alimentação e realização de brincadeiras, por isso, exige menor qualificação profissional. Entretanto, por vezes, recaem

socialmente sobre a etapa dos anos iniciais as falhas nos processos de alfabetização e introdução ao mundo do letramento.

Por fim, não há distinção ou determinação legal de gênero para atuação na educação, o que se passa é que nos acostumamos ao longo da história da educação a ver mulheres em determinadas etapas e homens em outras, evidenciando e naturalizando uma discriminação sexista. É salutar refletirmos que tais padrões de pensamento devem ser repensados, visto que todas as etapas de ensino são igualmente importantes e necessárias ao desenvolvimento das competências humanas, e os professores de educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental precisam ter consciência dessa importância.

Quadro 11 - Excerto 27 (extraído a partir das discussões realizadas no 5º encontro, dia 30 de outubro de 2023)

“Eu me preocupo muito, pois os conteúdos apresentados nos textos apontam para o fracasso na educação desde muito tempo. A gente percebe que tem acontecido um silenciamento dos docentes e esse silenciamento é causado pelo governo, pela sociedade e até mesmo por nós, que estamos *por fora* do que acontece lá em cima.”

(Professora Laurentina)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Em seu comentário, é possível identificar que a professora Laurentina manifesta preocupação com o quadro histórico, atual e futuro da educação, algo comum à classe docente. A leitura do texto “Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre a educação”, de Sueli Soares dos Santos Batista (2000), deu tônus às reflexões e discussões levantadas nesse encontro e, em alguma medida, gerou desconforto, pois, além de ser uma leitura densa, é também uma leitura provocativa sobre questões relacionadas à democracia e à emancipação humana no campo da educação.

Durante a leitura do texto, as participantes foram confrontadas a partir de alguns termos discutidos por Adorno (1996) e Batista (2000) que contêm uma carga semântica pejorativa, como semiformação e pseudodemocracia. Nesse sentido, torna-se evidente que a leitura provoque ou mesmo revele um sentimento de desesperança em relação ao futuro da educação, o que pode ter ocorrido devido à busca pelo desvelamento da preocupante realidade posta nesse campo de debates e disputas: a educação e a formação de professores.

Adorno (1996) compreende semiformação como uma formação realizada em parte, restrita à adaptação e integração do sujeito, sem, contudo, proporcionar-lhe os pressupostos para a emancipação. Já Batista (2000, p. 186) considera pseudodemocracia como uma ilusão da democracia. A autora afirma que a expansão da sociedade de consumo e a democratização do ensino resultam em permanência no terreno da dominação. Por sua vez, a professora Laurentina

afirma que “estamos por fora do que acontece lá em cima”, o que pode ser entendido como um distanciamento e, conseqüentemente, como um silenciamento dos professores no exercício da democracia.

A preocupação demonstrada pela professora se evidencia por suas escolhas lexicais, visto que, após afirmar que se sente preocupada, ela complementa sua fala dizendo que alguns estudos apontam para o fracasso escolar. Para além, observamos que seu comentário foi emitido, inicialmente, em primeira pessoa do singular e encerrado em primeira pessoa do plural. Fairclough (1992, p. 98) fala sobre o uso recorrente da primeira pessoa do plural ou da coletividade (“a gente”, “nós”) nos enunciados. Para o autor, esse recurso discursivo é chamado de personalização sintética, que busca uma relação simétrica entre o/a autor/a do texto e as demais pessoas envolvidas na ação. Fairclough (1992) assevera que esse recurso pode sinalizar uma democratização do discurso, que envolve uma redução das marcas explícitas de controle e manifestação de poder.

Desse modo, a professora revela em sua fala que se sente corresponsável pelo silenciamento da sua classe profissional (democratização do discurso), na medida em que ela se inclui em tal processo ao dizer “e até mesmo por nós”. Ademais, podemos observar esse recorte da realidade feito pela professora como um exemplo de mobilização da língua na construção ativa de sua experiência, que torna possível uma prática social reflexiva (Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a reflexividade é um elemento de conflito social e, nesse cenário, nossa análise se volta ao fato de a professora concluir que o silenciamento dos docentes é causado pelo governo, pela sociedade e pelos próprios docentes, que ignoram o que ocorre nas esferas de governo. Portanto, há nesse texto a evidência de uma situação de injustiça desvelada: professores silenciados e subjugados pelo governo, pela sociedade e por eles mesmos.

Com isso, podemos inferir que ela se encontra em uma situação paralisante, pois compreende que é parte responsável por possíveis mudanças, mas ao mesmo tempo demonstra um sentimento de impotência e alienação sobre o que acontece nas esferas superiores. Tais acontecimentos constituem o escopo das decisões, tomadas pelos governantes e pelos organismos de controle econômico, como a OCDE, sobre o trabalho do professor e sobre a educação pública, que estão imbricados nos ditames do capitalismo.

Desse modo, as teorias administrativas, incorporadas à escola, têm orientado e classificado o trabalho do professor como um “vendedor de conhecimentos” (Adorno *et al.*, 1972, p. 69). Logo, temos a percepção de que a professora compreende que a classe docente

não tem tido a oportunidade de participação ativa nas diretrizes que norteiam seu trabalho (silenciamento), ou seja, o exercício da democracia do qual pode emergir a autonomia não faz parte de sua realidade profissional.

Outrossim, compreendemos o discurso proferido pela professora enquanto “uma prática social que não é puramente individual ou situacional”, conforme advogam Batista Júnior, Sato e Melo (2018, p. 57), portanto, seu discurso mostra sua representação de mundo. Além disso, ao tomarmos o termo “silenciamento” apresentado na fala da professora, retomamos Chauí (1979, p. 27-29), que afirma: “quem silencia o discurso da educação, instituindo o discurso sobre a educação, é a administração, resta a este ‘sujeito sobrevivente’ (professores e estudantes) fazer ouvir a sua voz”.

A partir da abordagem dialética entre a linguagem e o funcionamento estrutural da sociedade, compreendemos que a situação de injustiça expressa na fala da professora expõe assimetrias de poder e hegemonia em suas relações sociais. Fairclough (1992, 2001), com base em Gramsci, atrela o conceito de poder ao conceito de hegemonia e os define como liderança e dominação econômica, política, cultural e ideológica consensuais. Nesse sentido, o autor argumenta que esse poder é relativamente instável devido à dialética entre discurso e sociedade, o que abre possibilidade para a mudança (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 58).

Concluimos que as reflexões postuladas a partir dessa leitura entranham-se na crítica ao positivismo e na discussão sobre democratização do ensino, que apontam para reformas pedagógicas que se firmam na dicotomização entre teoria e prática. Nesse sentido, o texto suscitou questões importantes acerca dos discursos sobre educação e, ainda que tenha sido publicado em 2000, propõe uma análise assertiva quanto aos caminhos percorridos pela educação ao longo da história e como têm se concretizado algumas prospecções feitas nele.

Por fim, ao propormos as reflexões desse encontro, deparamo-nos com a necessidade de análise crítica da realidade desvelada: existe um “silenciamento”, e nós temos colaborado para sua manutenção. Ademais, na busca pela superação dos mecanismos que influenciam o discurso e o pensamento em favor dos poderosos, acreditamos que os sujeitos da pesquisa puderam ter uma percepção acerca de algumas das coerções que sofrem e tenham a possibilidade de alcançar uma consciência, engajando-se nos processos que objetivam mudança e transformação social.

Quadro 12 - Excerto 28 (extraído a partir das discussões realizadas no 6º encontro, dia 6 de novembro de 2023)

“Estou muito impressionada com a importância das pesquisas para o desenvolvimento da educação, alguns textos que você trouxe possuem mais de 20 anos que foram publicados, mas parece que foram escritos ontem. Eu não conhecia como funcionava o trabalho dos pesquisadores e especialistas em educação, agora entendo que, através desse trabalho, eles conseguem ver os rumos que nossa educação vem tomando e podem apontar caminhos de esperança para o futuro da nossa profissão e da nossa educação.”

(Professora Augusta)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O comentário da professora Augusta foi proferido a partir da leitura do texto de apresentação da obra “Autonomia de professores”, de José Contreras (2002, 2012), considerada um cânone na área da educação e da formação de professores. O texto traz um breve resumo da obra de Contreras, e é um oportuno convite à apreciação de suas mais de 300 páginas, de forma que seu conteúdo e suas contribuições são sobremaneira importantes e provocativas a todos os docentes em qualquer estágio de sua formação e vida profissional.

Contreras disserta acerca da autonomia docente e defende que ela consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, bem como o sentido do ensino da educação na sociedade. Nesse encontro, pudemos refletir com as participantes acerca do ofício docente sob a perspectiva de Contreras e concluímos que a produção dos saberes docentes não permite uma postura dicotomizada entre teoria e prática, planejamento e ação, mas se assenta na junção desses pilares, de forma que eles são revelados no contexto humano e social em que o fenômeno educativo acontece.

“Estou muito impressionada com a importância das pesquisas para o desenvolvimento da educação”, a partir desse trecho do discurso produzido pela professora, podemos verificar que a fragilidade nos processos de formação tem criado profissionais alienados, que têm usufruído e desenvolvido um conjunto de conhecimentos minimamente satisfatórios, pautados no cumprimento de currículos limitados. Por sua vez, os espaços para debates e reflexões dentro das formações superiores para docentes têm dado espaço à racionalidade técnica (Zeichner 1993). Nesse cenário, são incomuns, nas periferias do estado de Goiás, espaços formativos que promovam reflexões acerca da importância das pesquisas para o desenvolvimento qualitativo do trabalho docente.

No grupo focal, tivemos, por exemplo, quatro professoras que cursaram a graduação em universidades públicas, e todas concordaram com o comentário da professora Augusta, que expressa surpresa diante dos conteúdos apresentados nos textos lidos para o encontro. Assim, interpretamos tal dado como uma forte evidência de que tanto a universidade quanto as

instituições de ensino superior têm dado cada vez menos importância ao desenvolvimento de pesquisas dentro das graduações em licenciatura, e as formações continuadas estão ainda mais distantes de oportunizar a reflexão para uma formação crítico-emancipatória.

Contudo, convém ressaltar que esse dado não se estende aos cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado. Boa parte das pesquisas acadêmicas realizadas por meio do mestrado e doutorado nas universidades públicas exerce um papel fundamental para a continuidade e valorização das pesquisas em educação. Portanto, infere-se que os dados levantados e analisados em tais pesquisas ajudam no processo de desvelamento da realidade e, conseqüentemente, abre caminhos para possíveis mudanças.

“Agora entendo que, através desse trabalho, eles conseguem ver os rumos que nossa educação vem tomando e podem apontar caminhos de esperança para o futuro da nossa profissão e da nossa educação”, esse trecho do discurso demonstra um significado representacional presente nele, visto que a professora acredita que a pesquisa é fundamental para refletir sobre os possíveis desdobramentos da educação, mas certamente, por não ter tido contato com trabalhos de pesquisa, ela não se inclui como agente desses processos.

Como destaca Fairclough (2003), tanto a estrutura quanto a agência (a prática social das pessoas que agem no mundo) detêm poderes causais, que influenciam pessoas e discursos e podem alterar alguma ordem do discurso. Para Bhaskar (1998), a “causa” é o princípio que influi de fora e gera algum efeito social. Assim, ao compreender o mundo como um sistema aberto, é possível observar a importância dos mecanismos e poderes causais no gerenciamento das necessárias mudanças sociais.

Logo, ao afirmar que “eles conseguem ver”, a professora demonstra se localizar em um processo social no qual ocorre uma desigualdade social e cultural. Outrossim, há certa alienação acerca de sua agência e dos demais atores sociais tangenciados por sua fala, pois ela compreende o trabalho dos pesquisadores como algo muito distante e alheio à sua realidade e atribui a esses mesmos agentes os possíveis “caminhos de esperança”.

Por sua vez, Curado Silva (2008) assevera que é consensual na área de formação de professores a ideia de que a pesquisa é um elemento considerado essencial para uma formação e uma atuação docente robustas e de qualidade. Entretanto, a autora afirma que o consenso não indica formas iguais de pensar a pesquisa do professor, de modo que a pesquisa tem se tornado cada vez mais enviesada pela epistemologia da prática. Desse modo, a pesquisa ainda é vista como uma atitude investigativa, mas é imputado ao professor o peso dessa responsabilidade.

Ou seja, a tríade ensino, pesquisa e extensão tem deixado de ser uma das premissas no campo de formação de professores. Sob esse viés, emergiu o comentário da professora Augusta,

mostrando que, durante suas formações, ela não foi exposta ao verdadeiro sentido e importância das pesquisas para a educação. Não podemos responsabilizá-la por ignorar tal fato, apenas compreender que sua fala é um recorte do todo (o micro do macro), e essa realidade tem sido cada vez mais comum nos processos formativos, que, sob a hegemonia das instâncias de controle, têm objetivado o aprimoramento profissional para o saber ensinar, ou seja, o foco das formações está no “como” e não no “por que ou para que” ensinar.

Para além, ao pensarmos em propostas de formações nas quais o professor é um simples receptor de teorias pensadas e discutidas por outrem, buscamos considerar “as necessidades contextuais específicas, uma vez que, da compreensão das questões prático-teóricas, emergem práticas reflexivas de ensino-aprendizagem” (Santos, 2019, p. 90). Nesse sentido, a autora ainda advoga que a linguagem, que pode ser empregada para manter ou compartilhar poder, é basilar na organização do pensamento reflexivo, cujo foco é social e, por isso, deve ser estabelecida de maneira colaborativa e negociada.

Contudo, conforme orienta Curado Silva (2008), a pesquisa não deve ser pensada apenas como um ideário pedagógico ou política de formação, mas precisa ser pensada e implementada com uma política de trabalho instituída e amparada no plano de carreira com condições de ser desenvolvida. Concluímos que a supressão da pesquisa é um mecanismo de controle do trabalho do professor, está a serviço dos organismos de controle ideológico e é dos caminhos para a desqualificação do trabalho docente, porém ter consciência disso já é o primeiro passo. Segundo Fairclough (1989), a tomada de consciência é o primeiro passo para a emancipação dos indivíduos, e as pesquisas em ACD devem servir como ferramentas de empoderamento social.

Quadro 13 - Excerto 29 (extraído a partir das discussões realizadas no 7º encontro, dia 13 de novembro de 2023)

“Nosso trabalho é muito difícil, porque não vemos resultados imediatos. Às vezes nosso aluno passa para o próximo ano com tão pouco conhecimento desenvolvido que a gente fica com vergonha de falar que ele/ela foi nosso aluno/aluna. Isso é muito frustrante, pois o sistema nos obriga a dar nota para um aluno que não alcançou o conjunto de conhecimentos mínimos para avançar de série. Hoje em dia, reprovação significa incompetência do professor. Aí, quando lemos notícias sobre o fracasso na Educação, acreditamos que temos culpa, mesmo sabendo que estamos fazendo o nosso melhor em sala de aula.”

(Professora Joiza)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O excerto acima foi produzido a partir da leitura do texto de José Carlos Libâneo (2005), intitulado “As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação”. Libâneo é um professor e autor que desenvolve um trabalho de relevante contribuição para as pesquisas em educação e, para orgulho do povo goiano, atua como

professor na UFG e na PUC-Goiás, e fomos intencionais ao nos referenciarmos em seus trabalhos como uma forma de nos contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva puramente eurocêntricas.

É oportuno retomar as contribuições de Saviani (2007) acerca do trabalho docente, o qual destaca que aprender a ler, escrever, contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive. Nesse sentido, inferimos que o trabalho do professor é essencial no processo de formação humana, e os documentos normativos e orientadores, como a LDB n. 9.394/96 e a BNCC (2017), determinam o conjunto de aprendizagens essenciais com vistas à formação integral do ser humano.

A professora inicia sua fala afirmando que o trabalho docente “é muito difícil” e sobre esse trecho podemos argumentar que a escola é um local de trabalho diferente, com características muito próprias, entretanto, o trabalho do professor está subsumido dentro do modo de produção capitalista. Logo, o produto da escola é o conhecimento, e o Estado (sob influência de organismos ligados à economia e ao desenvolvimento econômico mundial) determina qual o conjunto de conhecimentos é necessário à formação dos cidadãos.

A fala da professora nos lança em profunda reflexão acerca de nossa profissão, ao passo que podemos ser tomados por sentimentos de frustração e descrença. É certo afirmar que nosso trabalho é muito difícil, e isso não é “somente” a opinião de uma professora da Educação Básica de uma cidade do interior de Goiás, mas um fato inerente à ontologia do trabalho docente, pois o sentido ontológico do trabalho docente se concentra na recuperação do senso de coletividade, de conscientização, de desvelamento da realidade e de promoção da autonomia e emancipação humana (Curado Silva, 2008).

Insta destacarmos que o ato educativo, o trabalho docente e a escola sofreram profundas transformações: o professor perdeu o controle e autonomia pedagógica sobre seu trabalho. Contudo, o discurso da professora demonstra que tem sido cada vez mais institucionalizado e naturalizado o discurso que defende a responsabilização do professor pelos resultados de seu trabalho. A pressão por resultados positivos nas diversas avaliações ignora o fato de que a maioria dos projetos de formação docente inicial e/ou continuada, ofertados atualmente, é cada vez mais individualista, heterônoma e acrítica.

No trecho “a gente fica com vergonha de falar que ele/ela foi nosso aluno/aluna. Isso é muito frustrante, pois o sistema nos obriga a dar nota”, percebemos em sua fala um sentimento de impotência e injustiça. A professora afirma que é obrigada pelo “sistema” a dar nota para o aluno, e tal discurso é comum aos docentes da Educação Básica, especialmente aos da rede

pública de ensino, que recebe o investimento de impostos pelo governo. Nesse cenário, rememoramos o papel dos grandes empresários e dos organismos internacionais – Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), OCDE – que delegam e pactuam metas para a agenda da educação brasileira.

A inquietação da professora pode ser compreendida como uma evidência da premissa do imediatismo inerente ao capitalismo, de maneira que, nesse sistema, por meio dos organismos de financiamento e controle, os trabalhadores costumam obter produtos concretos de seu trabalho. Ora, quando ela diz que “não vemos os resultados imediatos do nosso trabalho”, ela demonstra que sente uma pressão por um resultado “material” de seu trabalho, o que tem acontecido com cada vez mais frequência por meio das constantes avaliações externas nas quais os estudantes têm seu conjunto de conhecimentos medido.

Por sua vez, compreendemos que o trabalho docente se assenta na produção de resultados imateriais (Saviani, 2007). Ainda que o conjunto de conhecimentos desenvolvido possa e deva passar por avaliações, elas não devem se firmar em premissas positivistas. Advogamos em favor de as avaliações servirem como um auxílio ao direcionamento do trabalho do professor, sem perder de vista a heterogeneidade das formas e dos ritmos de aprendizagem de cada estudante. Por isso, muitas vezes as avaliações externas padronizadas podem ser consideradas excludentes e discriminatórias.

Para Chouliaraki e Fairclough (1999), toda análise deve partir da percepção de um problema, relacionado ao discurso em alguma parte da vida social. A percepção desse problema é baseada em relações de poder, na assimetria de recursos em práticas sociais e na naturalização de discursos particulares como universais. No trecho “Aí, quando lemos notícias sobre o fracasso na Educação, acreditamos que temos culpa, mesmo sabendo que estamos fazendo o nosso melhor em sala de aula”, há a evidência da naturalização do discurso que imputa ao professor a responsabilidade do fracasso escolar. Esse discurso tem contribuído para o adoecimento docente, visto que é cada vez mais comum professores com diagnósticos médicos de ansiedade e depressão.

Para além, cumpre destacar que a educação de Britânia obtém excelentes resultados nas avaliações externas, pois apresenta a quinta maior nota do Ideb dentre os 246 municípios do estado de Goiás. Contudo, deparamo-nos com um complexo paradigma no discurso da professora, de maneira que ela está submetida à crença ideológica implementada ao longo de décadas, pelo Estado e por outrem, de que os resultados positivos na educação são atribuídos aos investimentos feitos e à qualidade da gestão das instâncias superiores, porém os resultados

negativos são imputados aos professores, “mesmo sabendo que estamos fazendo o nosso melhor em sala de aula”.

Quadro 14 - Excerto 30 (extraído a partir das discussões realizadas no 7º encontro, dia 13 de novembro de 2023)

“Nosso discurso tem de dar voz a quem não tem voz. Essa foi uma das conclusões que eu tive aqui. Muitas vezes não temos consciência que temos esse poder. Precisamos acolher nossos alunos, às vezes alguns alunos só têm a nós e podemos ajudar esse aluno a mudar sua história, ter um futuro diferente.”

(Professora Laurentina)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Ainda nesse encontro, durante a apresentação do segundo grupo, tivemos a oportunidade de refletir acerca do texto “Análise crítico-emancipatória de discurso”, escrito por Luiz Gustavo Alves de Lara e Fabio Vizeu (2020), que contém elevado teor filosófico. De maneira geral, a leitura do texto não foi considerada de fácil compreensão, pois possui uma linguagem complexa e é permeado por questões, até então abstratas para elas, mas, após explanarmos acerca de alguns conceitos, as reflexões foram emergindo. O excerto apresentado se entrelaça ao viés decolonial de nossa pesquisa, pois “é preciso entender de uma vez por todas que nunca se trata de ‘dar voz’, expressão máxima da soberba acadêmica, mas sempre de ouvir e de ser capaz de entrar em diálogo aberto” (Resende, 2017, p. 12).

Por meio das reflexões, pudemos dialogar acerca de questões fundamentais de nossa pesquisa: a busca pela mudança social a partir da discursiva, com base na ideia de que ambas se implicam mutuamente, destacando o caráter emancipador do discurso (Fairclough, 2003). Por sua vez, acreditamos, por meio dos discursos emergidos no encontro, que conseguimos avançar em direção ao objetivo da nossa pesquisa: o desenvolvimento do letramento crítico e da linguagem com vistas à promoção da emancipação humana.

As categorias “emancipação humana” ou “educação emancipatória” são recorrentes nos discursos sobre educação, porém nem sempre se compreende ou se deseja compreender seu real significado. Para tanto, é necessário partir de uma fundamentação filosófica do conceito a fim de esclarecer o sentido radical da palavra “emancipação”. Nesse cenário, Lara e Vizeu (2020, p. 489) asseveram que o caráter polissêmico atribuído ao termo “emancipação” pode ser compreendido de diversas formas. Os autores destacam que há tradições que o associam a uma mudança radical de nível societal, como no marxismo, até a microemancipação, referindo-se à tomada de consciência de um pequeno grupo, como uma organização, em relação à sua capacidade latente de pensar criticamente sobre sua realidade.

Outrossim, retomando algumas percepções iniciais emitidas pelas participantes trabalhadas no início do curso ao responderem à questão 8 presente no Instrumento de Coleta

de dados inicial “O que você entende por linguagem emancipatória?”, verificamos que as professoras deram mais um passo em direção ao seu processo de tomada de consciência. Desse modo, entendemos que a transformação social é uma consequência da tomada de consciência dos sujeitos em relação à ordem da linguagem que os constitui, ou seja, em relação à sua própria ideologia.

Ao fazermos a análise interdiscursiva da fala da professora “muitas vezes não temos consciência que temos esse poder”, somos levados a compreender nossa própria condição de sujeito que interpreta e produz discursos situados em um contexto histórico específico e relativo (Lara; Vizeu, 2020). Logo, inferimos que foi oportunizado à professora, em alguma medida, o desvelamento da realidade e das relações de poder que a constituem, que implicam a sua tomada de consciência em relação ao poder que possui enquanto professora e enquanto uma profissional que trabalha com a formação humana.

Nessa perspectiva, recorremos ao pensamento marxista firmado na luta de classe em favor da emancipação social e reforçamos a concepção de que a ontologia da docência remonta ao senso de coletividade. Assim, os trechos “nosso discurso tem de dar voz a quem não tem voz” e “às vezes nossos alunos só têm a nós e podemos ajudar esse aluno a mudar sua história, ter um futuro diferente” demonstram que a professora Laurentina foi oportunizada, em alguma medida, a superar as forças ideológicas que reduzem os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar e da implementação de programas curriculares (Giroux, 1997).

É oportuno retomarmos Schön (1992, 2000) quando o autor defende a formação do “professor reflexivo”, que emerge a partir da reflexão na ação, ou seja, parte de premissas epistemológicas pragmatistas. Outrossim, quando a professora fala “*nosso* discurso *tem* de dar voz” (grifo nosso), consideramos válido salientar a importância de não recorrermos ao intento dos discursos que imputam ao professor toda a responsabilidade por seu trabalho e pela superação das injustiças sociais por meio da educação. Em síntese, acreditamos primeiramente na compreensão da necessidade da superação de marcos individuais e defendemos a valorização das reflexões coletivas institucionalizadas.

Quadro 15 - Questão 8 – Na sua opinião, o uso da linguagem emancipatória pode contribuir para a valorização e para a qualificação dos professores da educação básica? (Excertos 31 a 35, colhidos por meio do Instrumento de Coleta de Dados Final, proposto no dia 11)

“Com certeza. Ao observarmos o contexto educacional atual, percebemos cada vez mais a necessidade de formarmos professores reflexivos e capacitados, o que conseqüentemente fará assumir novas posturas, refletindo diretamente na valorização.”

(Excerto 31)

“Sim, pois contribuí para sermos professores pensantes e formadores de opinião.”

(Excerto 32)

“Sim, como mediador você precisa sempre estimular seus alunos a dar sua opinião, participar e aceitar os conhecimentos que eles trazem.”

(Excerto 33)

“Com certeza, somente através do conhecimento que passamos a buscar melhorias e uma educação inclusiva e de qualidade para todos.”

(Excerto 34)

“Sim, pois o professor precisa estimular o aluno a dar sua opinião, saber o que ele pensa e isso agrega na sua valorização como mediador.”

(Excerto 35)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Fairclough (2001) orienta que a ACD se concentra na importância de práticas discursivas que promovam a justiça social, a igualdade e a liberdade. Um de seus principais objetivos é compreender como a linguagem não apenas representa, mas também constrói a realidade social e contribui para a manutenção ou transformação de estruturas sociais. Em vista disso, ao final do curso, aplicamos o Instrumento para a coleta de dados final e, na questão 8, obtivemos como resposta a concordância unânime das participantes à indagação proposta: a linguagem não apenas representa, mas também constrói a realidade social e contribui para a manutenção ou transformação de estruturas sociais.

É fato que um curso com a duração de 30 horas, utilizado como aparato metodológico para fins de pesquisa acadêmica, pode ser considerado insuficiente diante da profundidade epistemológica permeada pelos preceitos da emancipação humana. Contudo, percebemos que, quando uma das professoras afirma que a linguagem “contribuí para sermos professores pensantes e formadores de opinião”, somos levados a acreditar que ela conseguiu abstrair alguns conceitos importantes trabalhados durante o curso e tomamos como positivos os resultados tangenciados por meio dele.

No excerto “ao observarmos o contexto educacional atual, percebemos cada vez mais a necessidade de formarmos professores reflexivos e capacitados, o que conseqüentemente fará

assumir novas posturas *refletindo diretamente na valorização*” (grifo nosso), podemos concluir que a utilização da linguagem emancipatória pode contribuir significativamente para a valorização e qualificação dos professores da Educação Básica, pois ela estimula a reflexão crítica, promove a inclusão, o respeito, o diálogo construtivo e constitui ferramenta poderosa para a valorização e qualificação dos professores e formação de cidadãos críticos e conscientes de suas realidades.

Quadro 16 - Excerto 36 (extraído a partir das discussões realizadas no 9º encontro, dia 4 de dezembro de 2023)

“Nós não estamos acostumados a ver alunos que pensam diferente de nós, nós queremos ouvir nossa opinião saindo da boca do nosso aluno, isso é totalmente o contrário do verdadeiro trabalho do professor. Tenho aprendido que temos de dar liberdade para nosso aluno poder desenvolver o senso crítico dele. O aluno precisa ser estimulado a pensar por si só e não como seu professor. É preciso abandonar o pensamento de que o bom aluno é aquele que responde o que eu quero ouvir.”

(Professora Ely)

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O excerto acima foi selecionado ao final do nono encontro e, para falarmos sobre as leituras que o embasaram, consideramos oportunas as palavras de Freire (1980, 2023) quando o autor torna pública sua canônica frase: “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Um dos textos propostos para esse encontro é um breve artigo acerca do legado de Paulo Freire, visto que há entre a classe docente opiniões polarizadas a seu respeito.

Tomemos como ponto de partida para a análise do excerto da professora Ely a condição de sujeito cuja consciência é construída pelo campo simbólico (ou seja, por linguagem) e no trecho “nós não estamos acostumados a ver alunos que pensam diferente de nós, nós queremos ouvir nossa opinião saindo da boca do nosso aluno”, podemos perceber o caráter colonizador problematizado por ela a partir das discussões. Sua fala é advertida por meio dos preceitos freirianos quando o autor denuncia a prática da educação “bancária”, de modo que, ao pensarmos que, por vezes, “queremos ouvir nossa opinião saindo da boca do nosso aluno”, nós estamos aniquilando as oportunidades de desenvolvimento de uma educação democrática e da formação de cidadãos críticos e ativos.

A professora chega à conclusão de que esse paradigma “é totalmente o contrário do verdadeiro trabalho do professor” e assevera que “temos de dar liberdade para nosso aluno poder desenvolver o senso crítico dele”, tal qual referenciados na obra freiriana, com vistas a endossar os preceitos de liberdade em uma resposta pedagógica às necessidades de

transformação das estruturas geradoras da opressão, da dependência e da espoliação dos mais fracos (Rena, 2008). Para Paulo Freire (1980), não há ação pedagógica neutra e politicamente descomprometida, e a professora Ely compreende que o trabalho docente deve estimular e possibilitar a constituição e o posicionamento das pessoas como sujeitos sociais, mas, para isso, é fundamental abandonar o pensamento de que o bom aluno é aquele que responde o que o professor quer ouvir.

Quadro 17 - Excerto 37 (extraído a partir das discussões realizadas no 10º encontro, dia 11 de dezembro de 2023)

“É evidente que o professor tem um poder. Ao ler e discutir os textos, percebemos que temos a oportunidade de ajudar a transformar o futuro, mas uma questão que vejo é que muitos de nós não possuem consciência de verdade sobre isso. Por exemplo, nós não sabíamos o que é de fato emancipação humana, então como vamos formar cidadãos emancipados se nem nós sabemos direito o que é isso?”

Professora Graciema.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Chegamos, enfim, ao décimo e último encontro do grupo focal para a pesquisa, e o texto estudado e debatido nesse encontro foi uma publicação de autoria de Henry Giroux, considerado por muitos um clássico na área de formação crítica de professores, “Professores intelectuais transformadores”, que deu a tônica ao fechamento do nosso curso. Em suma, o último excerto selecionado e analisado por nós se encerra com uma pergunta, um questionamento retórico e autorreflexivo que imbrica nas motivações que nos levaram a pesquisar sobre a educação e sobre a formação de professores: a dificuldade dos professores em realizar um trabalho com vistas à emancipação humana.

No trecho “ao ler e discutir os textos, percebemos que temos a oportunidade de ajudar a transformar o futuro, mas uma questão que vejo é que muitos de nós não possuem consciência de verdade sobre isso”, a professora Graciema corrobora o preceito gramsciano que afirma que “toda relação hegemônica é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 1978, p. 37), ou seja, temos sido continuamente ensinados a acreditar que o professor não tem poder. Giroux (1997) afirma que é imperativo analisar as forças ideológicas e materiais que têm ameaçado o trabalho do professor. Logo, recorreremos a Fairclough (1992, 2001), que diz que a ideologia tem existência material, constitui sujeitos e funciona pela constituição e pelo posicionamento das pessoas como sujeitos sociais.

Temos em Gramsci (1978) a concepção de hegemonia como liderança e dominação econômica, política, cultural e ideológica consensual, mas relativamente instável. Nesse ínterim, chegamos a um ponto fundamental da ACD, que assevera: “o poder é instável, as

relações assimétricas de poder podem ser mudadas, invertidas, superadas, por conta da concepção dialética da relação da linguagem e sociedade” (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 58). Dito isso, é possível observarmos que a classe dominante opera, por meio de variados mecanismos (recursos textuais que controlam e modelam a vida social), para sustentar as relações hegemônicas tais quais se apresentam e manter “muitos de nós” sem condições para alcançar a “consciência de verdade sobre isso”, como afirmou a professora Graciema.

Finalmente, vislumbramos por meio de seu discurso que ela chega à conclusão de que “é evidente que o professor tem um poder” e, ao analisar esse trecho, encontramos-nos em um limbo: temos mesmo “a oportunidade de ajudar a transformar o futuro”? Adorno e Horkheimer (1985, p. 26) advertem que, “quanto mais complicado e refinado o aparato social, econômico e científico, a serviço do qual o corpo fora destinado, desde muito, pelo sistema de produção, tanto mais pobres as vivências de que esse corpo é capaz”. Em suma, estamos contaminados pelo discurso legitimado de que a mudança social e a emancipação humana são uma utopia, pois o sistema e os organismos que controlam a Educação e o trabalho do professor tem como meta a (re)produção de cidadãos flexíveis, heterônomos, eficientes, competitivos e facilmente controláveis (Curado Silva, 2008).

Todavia, não é por outro motivo que há constantes lutas sociais, ou seja, as facetas da luta hegemônica rumam em direção à manutenção de sua dominação. Nas palavras de Shiroma e Evangelista:

Se pensamento e linguagem estão intrinsecamente articulados, ao expropriar-nos as palavras de ordem, intentaram, de fato, retirar-nos as ferramentas do pensar numa “grande operação de silêncio, de roubo da fala” (Oliveira, 1999, p. 61). Apressaram-se em apresentar um século XXI pronto e em anunciar como seria a educação nos próximos 15 anos. Que pretendem com essa detalhada programação do futuro? Sequestrar, também, nossas utopias? Deixar-nos sem sonhos, sem movimentos, sem fala? (Shiroma; Evangelista, 2003, p. 19).

Giroux (1997) assevera que as forças ideológicas que exercem o controle dos projetos de formação de professores têm provocado uma desvalorização da classe e desabilitado o trabalho realizado por ela, pois, em vez de aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida, os professores têm sido ensinados sobre metodologias e técnicas eficientes para implementar os programas curriculares que satisfaçam objetivos pedagógicos hegemônicos. O autor ainda chama a atenção para o fato de que a própria implementação dessa abordagem produz uma incapacidade no professor para o exercício intelectual e o afasta da elaboração dos materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais nos quais ensinam.

Quando a professora Graciema faz o questionamento “Como vamos formar cidadãos emancipados se nem nós sabemos direito o que é isso?”, consideramos refletir sobre a função social do professor. Giroux (1997, p. 160-161) defende que a atividade docente deve ser vista como uma forma de trabalho intelectual imprescindível na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais. O autor advoga em favor dos professores como intelectuais transformadores e parte da premissa de que toda atividade humana envolve alguma atividade de pensamento e não pode ser abstraída do funcionamento da mente, o que imbrica na responsabilidade coletiva e ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando.

Ao questionarmos sobre a função social do professor, deparamo-nos com a escola enquanto espaço atrelado às questões de poder e controle e o professor como figura importante nesse campo de disputas. Por sua vez, concebemos que o professor capaz do exercício crítico em sua profissão tem sido contínua e progressivamente substituído por um professor sem críticas, cuja capacidade reflexiva foi suprimida. E nos encontramos em uma grave situação de injustiça social: o profissional responsável pela formação integral (*omnilateral*) do cidadão tem sido privado do exercício do pensamento crítico e da oportunidade de alcançar um nível mínimo de emancipação humana. Como consequência, deixamos de oportunizar aos nossos estudantes as ferramentas necessárias à promoção de sua emancipação.

Por ora, é salutar rememorarmos Giroux (1997, p. 163) quando o autor orienta que, para que os estudantes se tornem cidadãos ativos e críticos, é essencial tornar o “político mais pedagógico”, pois a escolarização está diretamente inserida nas esferas políticas, e a educação assume seu papel social em favor da luta pela superação das injustiças econômicas, políticas e sociais. Urge também tornar o “pedagógico mais político” ao incorporar aos processos formativos interesses políticos que tenham natureza emancipadora, que trate a classe docente e os estudantes como agentes críticos que utilizem o diálogo em favor de um mundo mais justo.

A maneira como a professora conclui seu discurso nos aponta para uma travessia, um caminho (longo e cheio de adversidades) a ser percorrido, que possivelmente começa com o ato de se questionar e de questionar o que está (im)posto a nós. Concluímos que as respostas a essa indagação não estão prontas ou tampouco sejam simples, pelo contrário, concebemos que elas são complexas. Mas escolhemos acreditar que a busca pela emancipação social por meio do trabalho docente é possível e devemos nos posicionar como atores sociais conscientes, que, em alguma medida, posicionam-se, resistem e lutam contra as injustiças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: (IM)POSSIBILIDADES

Os últimos três encontros foram imprescindíveis para refletirmos e debatermos acerca de conceitos arraigados nos discursos sobre Educação. Contreras (2012) nos adverte acerca do perigo dos discursos sobre tais conceitos ao afirmar que eles têm suas concepções tornadas opacas ou escamoteadas por meio de *slogans*. Por sua vez, esses *slogans* provocam consenso e suprimem os espaços de debates que podem elucidar os reais significados das propostas por trás deles. Afinal, a ideia de uma educação firmada nos princípios de *democracia* e com o objetivo de promover a *emancipação humana* chega a ser um verbete obrigatório presente nos mais variados discursos políticos, nos discursos da classe dominante e nos discursos dos pesquisadores em educação.

Entretanto, não podemos afirmar que as vertentes supracitadas (políticos, classe dominante e pesquisadores) compartilham da mesma cosmovisão acerca desses conceitos. Geralmente, os discursos políticos e da classe dominante se apresentam a partir de paradigmas ideológicos que buscam estabelecer e sustentar as relações de dominação. Nesse sentido, o discurso dominante expressa uma preocupação aparentemente genuína em favor de uma educação que promova a emancipação humana.

Por sua vez, ao mergulharmos nos trabalhos e pesquisas desenvolvidas sob o arcabouço teórico-crítico, como a ACD, temos a oportunidade analisar os discursos como elemento social e histórico, pois “a ACD constitui ferramenta essencial no trabalho de revelar as condições de produção que caracterizam esse discurso para evidenciar seu caráter ideológico” (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 57). Essa teoria-método se preocupa com os efeitos ideológicos que os textos possam ter sobre as relações sociais em favor de projetos específicos de dominação (Batista Júnior; Sato; Melo, 2018, p. 58).

Durante o curso, pudemos refletir e debater temas complexos que permeiam a profissão docente. Ora, o que temos visto no dia a dia em escolas, em contextos interioranos ou metropolitanos, tem sido um discurso proferido pelos docentes e outrem de que a educação vem tomando um rumo que se distancia da concepção de ensino, e as instituições responsáveis pela formação docente pouco se preocupam em superar essa fragilidade, ou seja, tem sido comum ouvirmos que o que se aprende nos bancos da universidade pouco vem servindo para o preparo em sala de aula.

Por sua vez, podemos nos questionar sobre o que se deve aprender em uma graduação e/ou pós-graduação para professores, e a resposta para tal inquietação abre um leque ilimitado de sugestões, especificidades e subjetividades, afinal, existem infinitas realidades. Mas

acreditamos que existem premissas gerais nas quais a educação e a formação para ela devem se sustentar, como: ter vistas na formação humana para a promoção da justiça social. Contudo, segundo Adorno (1995), para a consolidação desses processos, é preciso partirmos de movimentos (internos e externos) voltados para o desenvolvimento da consciência e para o desvelamento crítico da realidade.

Nesse cenário, acreditamos que os programas de formação de professores devem compreender a educação como prática social, que é constituinte e constituída por relações sociais, num movimento dialético e contraditório que implica manutenção ou transformação dessas mesmas relações sociais (Curado Silva, 2008). Logo, devemos refletir sobre o que buscamos manter e o que procuramos transformar na sociedade e quais movimentos devemos realizar com vistas a essas possíveis manutenções ou transformações, não como indivíduos, mas firmados na premissa de que somos uma parte do todo. Para isso, é indispensável que tenhamos a oportunidade de desenvolver nossa consciência de classe, nosso senso de coletividade e a compreensão de que a emancipação humana, ainda que possa parecer utópica, é possível.

Considero necessário deixar registrados alguns processos que permearam nossa caminhada até aqui, pois as primeiras linhas deste trabalho foram redigidas por uma professora que dava seus primeiros passos em direção à pesquisa e que quase nada sabia sobre a realidade. Entretanto, as linhas que o encerram são escritas por outra professora, que sabe muito pouco, mas dispõe de ferramentas que a ajudam a analisar e desvelar os diversos escamoteamentos presentes na realidade constituinte dos sujeitos e das relações sociais que exercem controle sobre a Educação.

Dito isso, o mestrado chegou em minha vida em um momento inesperado. Tive o privilégio de ser aprovada em minha primeira tentativa de ingresso. Contudo, por não ser uma servidora pública efetiva, precisei embrenhar-me pelos estudos sem poder gozar de nenhum tipo de licença. *A priori*, isso se apresenta como algo negativo, pois trabalhar e estudar/pesquisar são em si ações que exigem muito do ser humano e realizá-las concomitantemente foi extremamente desafiador. Ademais, a oportunidade ímpar de realizarmos uma pesquisa acadêmica em nossa área de formação e podermos contribuir com a formação continuada de professores sob viés crítico e emancipatório em nossa cidade foi absolutamente transformadora.

Lançando nosso olhar sob os aspectos positivos de não ter tido nenhuma licença, posso afirmar que, ao continuar trabalhando, pude observar de perto o objeto de minha pesquisa: os discursos e o trabalho dos professores. Nesse cenário, ocupei a função de gestora escolar durante meu primeiro ano de mestrado e, no segundo ano, assumi a regência de uma turma de

5º ano. Portanto, verificar as evidências entre teorias e práticas serviu, entre outros, para valorizar ainda mais as pesquisas e o conhecimento historicamente produzido pelo homem. Outro ponto que merece atenção é o fato de que a jornada do pesquisador é solitária. Você pesquisa junto, lê junto, mas, ao se sentar para redigir, a viagem é para dentro e, ainda que lá esteja tudo e todos que escrevem com você, é de você a responsabilidade por cada palavra.

No início, acreditava que a maior missão de uma pesquisa seria contribuir com a vida de outros sujeitos. Continuo acreditando nisso, porém ousou dizer, sem qualquer lisonja, que sinto que o sujeito que sofreu o maior impacto dessa pesquisa fui eu mesma. Graças às leituras e vivências na sala de aula enquanto estudante da pós-graduação, tive o privilégio de aceder ao conhecimento construído por sujeitos que acreditam no poder de uma educação transformadora, de uma educação que luta pela emancipação humana.

Muitas foram as leituras realizadas e, por meio delas, a realidade foi sendo desvelada. Sim, acredito que o descortinamento da realidade é uma das mais revolucionárias conquistas feitas por um pesquisador. Não, a realidade não é confortante, mas confrontante. Ela confronta nossas crenças e rompe com nossos paradigmas, para que possamos compreender o mundo e as relações humanas e termos condições de agir intencionalmente diante dele.

Não considero inteligente de minha parte romantizar os resultados de minha pesquisa, mas me concedo o direito de reconhecer que ela foi profundamente vivida por mim. Olho para tudo que li, parafraseei, transcrevi e sintetizei com muito carinho e respeito. Tenho plena consciência de qual era meu nível de conhecimento no início dos estudos e percebo o quanto cresci durante esse período. Atrevo-me a dizer que sei pouco, tão pouco! Mas tenho consciência de minha total capacidade de aprendizagem diante do oceano infinito de conhecimento historicamente construído pela humanidade.

O mestrado foi para mim uma grande metamorfose e não me restam dúvidas de que existiu uma Poliana antes da pós-graduação, e outra Poliana surgiu, transformada, consciente e mais segura após essa experiência de refletir sobre o micro dentro do macro, sobre a parte do todo. Para além, pesquisei sobre um tema que amo, minha área profissional, e sinto-me privilegiada em ter tido essa oportunidade tão especial, porém também assumo que, por vezes, questioneei o que eu estava fazendo ali e o quão desconfortável era para mim em determinados momentos. Todavia, reconheço que o mestrado me aproximou de minha essência humana, do meu senso de dever para com o outro e de minha responsabilidade em ter escolhido a mais nobre de todas as profissões, a docência.

Acredito que tais devaneios fazem parte do início da vida de um pesquisador, e decidir continuar resistindo e lutando pelo que se acredita precisa ser uma escolha diária (lembrete para

a vida). Algumas vezes, desistir é a opção mais confortável, outras é até recomendado, mas, para a minha realidade, seria a melhor forma de parar de crescer ou mesmo diminuir minha humanidade. Afinal, a desistência reside na infértil zona de conforto, por isso, seguimos com o intento de continuar nossas pesquisas no campo da Educação e das possibilidades de contribuir com a superação das mais diversas situações de injustiças sociais intrínsecas a ela.

Como enfatizado por Bauman (2016, p. 53), o que nos mantém vivos é “a imortalidade da esperança”. Desse modo, defendemos, esperançosos, o direito de nossa classe ter acesso a formações afastadas de paradigmas humanistas e pragmáticos, que responsabilizam os indivíduos por uma causa ampla e coletiva. Pelo contrário, advogamos em favor de formações centradas na unidade entre teoria e prática, de maneira que sejam dadas condições de ir além do domínio dos conteúdos, do cumprimento de metas e das resoluções de problemas imediatos ligados ao cotidiano escolar. Em suma, temos oportunidades de poder “considerar a íntima ligação desses problemas com um todo constituído da realidade sociopolítica”, resistir e “enfrentar coletivamente esses problemas, criando condições de trabalho que garantam efetivamente a possibilidade de transformar em prática o discurso de transformação da escola” e de emancipação humana (Curado Silva, 2008, p. 261-262).

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 17, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ADORNO, Theodor. W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ADORNO, Theodor W. *et al.* **La disputa del positivismo en la sociología alemana**. Barcelona/México: Grijalbo, 1972.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Renato Barros; MOHN, Rodrigo Fideles Fernandes; SOUZA, Rosiris Pereira. Epistemologia da práxis e a formação continuada de professores: concepções e políticas públicas educacionais. *In*: CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da (Org.). **Epistemologia da práxis na formação de professores**: diferentes prismas. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras: 2021, v. 1, p. 161-182.
- AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012.
- ANES, Rodrigo Roncato Marques. Reestruturação produtiva, conhecimento e adequação da universidade aos moldes empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 277-295, abr. 2021.
- ANFOPE. **Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, de 1990 a 2002.
- ARCHANGELO, Ana. “Notório saber” na educação desonera o Estado de sua responsabilidade. **Carta Capital**, 6 fev. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail [VOLOSHINOV, Valentin Nikoláievitch]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BARRADAS BARATA, Rita de Cássia. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S.l.], v. 13, n. 30, 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/947>. Acesso em: 25 set. 2023.

BARROS, Solange Maria de. **Realismo crítico e emancipação humana**: contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso. Campinas: Pontes, 2015.

BARROS, Solange Maria de; VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. Realismo Crítico e Análise de Discurso Crítica: hibridismos de fronteiras epistemológicas. **Polifonia**, v. 23, n. 33, Cuiabá-MT, p. 11-28, 2016.

BATISTA JUNIOR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de (Orgs.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. Teoria Crítica e teorias educacionais: uma análise do discurso sobre educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 182-215, dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pSrGJpYzr38M5PPFpnS3kpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2025.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Babel**: entre a incerteza e a esperança. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELTRÃO, Márcio E. **Políticas educacionais para gênero e sexualidade em Mato Grosso**: um estudo crítico do discurso. 239f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2019.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para democracia. **Lua Nova**, n. 38, p. 223-237, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/yKyLWKGyV8TNKLLKrRR6LpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2024.

BERNARTT, Maria de Lourdes. **Desenvolvimento e Ensino Superior**: um estudo do sudoeste do Paraná nos últimos cinquenta anos. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2006.

BERNARTT, Maria de Lourdes. Desenvolvimento e educação: intervenções da CEPAL e de organismos internacionais na América Latina. **QUAESTIO**, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 297-327, nov. 2011.

BHASKAR, Roy. **Critical Realism**: Essential Readings. London/New York: Routledge, 1998.

BHASKAR, Roy. **From science to emancipation**. Alienation and the actuality of Enlightenment. Sage Publications: New Delhi/London, 2002.

BHASKAR, Roy. **The possibility of Naturalism**: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of science**. Leeds: Leeds Books, 1975.

BHASKAR, Roy. Filosofia e Realismo Científico. *In*: BHASKAR, Roy. **A Realist Theory of Science**. Tradução de Rodrigo Moerbeck. Revisão/Supervisão: Mário Duayer (UFF). London: Verso, 1977.

BHASKAR, Roy. **A realist theory of science**. Brighton: Harvester Press, 1978.

BHASKAR, Roy. **Scientific realism and human emancipation**. Londres: Verso, 1986.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/britania/panorama>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Gráfica do Senado, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605/9792>. Acesso em: 11 dez. 2024.

CENAFOR. **A formação de professores**. Bimestre, Ano I, n. 1, p. 25-27, 1986.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Política e Profecia. **Discurso**, São Paulo, n. 10, 1979. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/discurso/article/view/37864/40591>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional. **Folha de São Paulo/Caderno Mais**, 09/05/1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis**. Edinburgh: Edinburgh University, 1999.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, Maria da Conceição Batista. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 30-36, 1999. Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23968/1/2009_13_2_30-36.pdf. Acesso em: 10 nov. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 292f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Revista Linhas Críticas**, v. 17, n. 32. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da; ROSA, Sandra Valéria Limonta. **Formação de professores em uma perspectiva crítico-emancipadora: resistência e utopia**. Brasília: Universidade de Brasília/FE, 2014.

CURSO DE EXTENSÃO INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO. Curso ministrado pelo professor Atuan Queiroz, realizado no Instituto Federal da Bahia, Campus Barreiras, no período de 25 de março a 13 de maio de 2004, na modalidade online.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

EL KADRI, Michele Salles; MOLINARI, Andressa Cristina; RAMOS, Samantha Mancini. Pedagogia deliberativa, linguagem e poder: emancipação e transformação social na educação pelo viés da teoria crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 2088–2103, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12936/8699>. Acesso em: 20 out. 2024.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013. Volume I, p. 13-30.

ENGELS, Friedrich. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. **Revista Trabalho Necessário**, v. 4, n. 4, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.4i4.p4603>. Acesso em: 11 jun. 2024.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**. London and New York: Routledge: Taylor & Francis Group, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and Social Change**. Cambridge (UK): Polity, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad./Org. Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. Harlow: Longman Group UK Limited, 1989.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato crítico de estudar. *In*: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Conscientização; teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 25-53.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA; Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a Educação Básica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 11-27.

GALVÃO, Lúcia Helena. **Instantes de um tempo interior**. 1. ed. São Paulo: Literare Books International, 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS. Universidade Estadual de Goiás. **25 anos de história, mais de meio século de transformações**. 2024. Disponível em: <https://ueg.br/25anos/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GOIÁS. Universidade Estadual de Goiás. **Histórico da Unidade Universitária de Jussara**. Disponível em: https://www.ueg.br/jussara/conteudo/855_historia_do_campus. Acesso em: 12 ago. 2024.

GOIÁS. Universidade Estadual de Goiás. **UEG 18 Anos | Conheça mais a história da Universidade dos goianos**. 28 abr. 2017. Disponível em: https://www.ueg.br/noticia/44297_ueg_18_anos_conheca_mais_a_historia_da_universidade_dos_goianos. Acesso em: 12 ago. 2024.

GOUVEIA, Carlos. *Análise Crítica do Discurso: dimensões teóricas e metodológicas*. In: PIMENTEL, Maria Cristina; ALBERTO, Paulo Farmhouse. **Estudos de homenagem a Arnaldo do Espírito Santo**. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

IRINEU, Lucineudo *et al.* (Org.). **Análise de Discurso Crítica: conceitos-chave**. São Paulo: Pontes Editores, 2020.

KEMMIS, Stephen. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, David; KEOGH, Rosemary; WALKER, David (Ed.). **Reflection: turning experience into learning**. London: Croom Helm, 1985, p. 139-164.

LARA, Luiz Gustavo Alves de; VIZEU, Fabio. *Análise crítico-emancipatória de discurso: um ensaio metodológico*. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 27, n. 94, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/osoc/a/JPTkZKSjBfdVh6mx8QHVF8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação*. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e Prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 53-80.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina (Orgs.). **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 59-88.

LIMA, Fábio Souza C. O senso comum e o senso crítico. **Revista Educação Pública**, 2011. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/24/o-senso-comum-e-o-senso-criacutetico>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LUKÁCS, György. **Marxismo e teoria da literatura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LUKÁCS, György. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. **Temas de Ciências Humanas**, São Paulo, n. 4, p. 1-18, 1978.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-167, 2007.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. *In*: MARX, Karl. **O Capital**. (Vol. I, Parte III: A produção de mais valia absoluta, Cap. V: Processo de trabalho e processo de produção de mais-valia). Tradução de: Reginaldo Sant'ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARX, Karl. **Cartas sobre El Capital**. Barcelona: Laia, 1974.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **The Communist Manifesto (em alemão e inglês)**. Londres: Verso Books, 1978.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Claudio Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação do estado do Mato Grosso. Governo de MT paga gratificação anual por eficiência a servidores da educação. **SEDUC/MT**, 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/governo-de-mt-paga-gratifica%C3%A7%C3%A3o-anual-por-efici%C3%Aancia-a-servidores-da-educa%C3%A7%C3%A3o#:~:text=>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MENDES, Rochelle. **Aprendizagem e (re)construção do conhecimento na formação de professores das escolas do e no campo**: a propósito de se (re)pensar texto e cultura. Fortaleza: UECE, 2023.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Perspectivas Latino-Americanas, 2005, p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Revista Nuevaamerica**, n. 148, p. 35-39, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. **Apresentação à edição brasileira da obra A autonomia de professores de José Contreras**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez. 2002a.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez: 2002b, p. 17-52.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RENA, Luiz Carlos C. B. **O legado de Paulo Freire ou “a liberdade embrulhada em papel de pão”**. Texto preparado para uma apresentação para os estudantes de Psicologia da PUC Minas – Betim, 2008.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica**: uma perspectiva transdisciplinar entre a Linguística Sistêmica Funcional e a Ciência Social Crítica. 33rd International Systemic Functional Congress, 2007, São Paulo. Proceedings of the 33rd International Systemic Functional Congress. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006, p. 1069-1081.

RESENDE, Viviane de Melo. **Decolonizar os estudos críticos do discurso**: por perspectivas latino-americanas. Conferência apresentada no XII Congresso Internacional da ALED. Universidad Católica - Santiago do Chile, 18 de outubro de 2017.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reinventar a democracia**. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SANTOS, Guilherme Ferreira; SANTOS, Cristiane Alvarenga Rocha. **Análise do Discurso Crítica e Emancipação**: contribuições a partir da visão de Bauman. III Simpósio Nacional de Discurso, Identidade e Sociedade. Campinas, 2012.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Perspectiva crítico-reflexiva e colaboração na formação do professor. **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 4, n.1, p. 85-99, jan./mar. 2019.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27, de 12 de março de 1890**. Reforma a Escola Normal e converte em escolas modelos as escolas anexas. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Demerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, v. 30, n. 2, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 193-217.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Ideias e Letras, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pesquisa educacional: da consistência epistemológica ao compromisso ético. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. *In*: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.) **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SMYTH, John. Teachers as collaborative learners. England, Buckingham: Open. University Press, 1991. *In*: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Veralucia Guimarães de. **Discurso em conflito de catadores de materiais recicláveis: uma perspectiva crítica**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília - UnB, Instituto de Letras, Pós-Graduação em Linguística, Área de Concentração: Linguagem e Sociedade: Discursos, Representações Sociais e Textos, 2012.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigaciona com base en la enseñaza**. Madri: Morata, n. 4. 2003.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, (Número Especial – 500 anos de educação escolar), p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, p. 200–222, 30 set. 2019.

VALDEZ, Diane (Org.). **Dicionário de educadores e educadoras em Goiás: séculos XVIII – XXI**. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, 2017.

VALÉRIO, Marcelo. Autonomia de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 327-332, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52325/33988>. Acesso em: 11 jun. 2024.

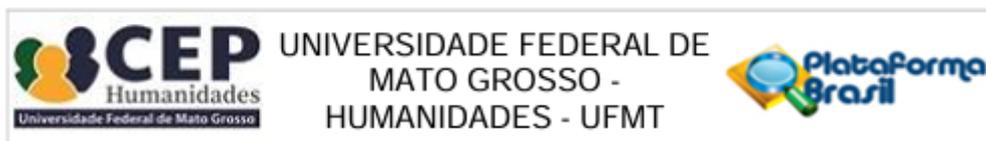
VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. (Orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras ABL, 1998, p. 207-236.

ZEICHNER, Keneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DE PROFESSORES SOBRE O USO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO CRÍTICO DISCURSIVO.

Pesquisador: POLIANA RODRIGUES GOMES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 70001823.9.0000.5690

Instituição Proponente: Instituto de Linguagens campus Cuiabá

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.290.275

Apresentação do Projeto:

Segundo a pesquisadora,

Resumo:

"No município de Britânia, Goiás, observa-se a necessidade de formação docente sobre questões pautadas na linguagem como forma de emancipação social, visto que cursos dessa natureza raramente são ministrados nessa cidade localizada no interior do estado. Deste modo, este projeto possui como objetivo analisar, à luz dos estudos sobre Formação emancipatória de professores e Análise Crítica do Discurso, enunciados dos professores que atuam na educação básica da rede municipal de Britânia. A pesquisa é de cunho qualitativo e os dados serão coletados em um curso de formação contínua, o qual buscará proporcionar subsídios para que o corpo docente dessa rede de ensino realize um trabalho de transformação na vida dos estudantes. Como metodologia, serão aplicados questionários no início e no fim do curso. Por sua vez, durante ele, será utilizada a técnica de participação participante. Os autores basilares para este trabalho são Contreras (2002), Fairclough (2003) e Beltrão (2019). Espera-se que essa pesquisa contribua para os estudos sobre formação de professores da área de linguagem, principalmente no que tange à atuação docente em cidades interioranas."

Metodologia Proposta:

"A pesquisa que se pretende realizar configura-se como um trabalho inserido no paradigma

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

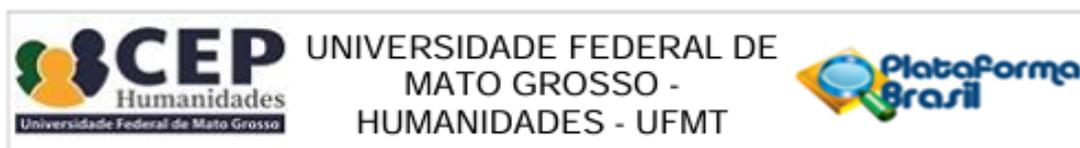
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.275

qualitativo, segundo o qual se busca coletar dados representativos dos enunciados que se propõe analisar. Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa procura depreender significados dos fenômenos, das práticas, dos discursos, dos textos e propicia espaço e voz para que os pesquisadores possam apresentar os significados que depreendem. Nessa perspectiva, Celani (2004) enfatiza que esse paradigma possui natureza interpretativista e se fundamenta nas relações entre sujeitos, buscando alcançar o conhecimento por meio da diversidade de realidades impressas na sociedade. Em um trabalho qualitativo, a natureza socialmente construída da realidade é valorizada, visto que são discutidos o modo de como a experiência social é criada e adquire significado. Posto isso, a pesquisa qualitativa mostra-se a mais adequada para este estudo, pois essa abordagem atribui importância fundamental aos depoimentos dos sujeitos sociais envolvidos aos significados transmitidos por essas pessoas. Além disso, de acordo com Flick (2004), a base da pesquisa qualitativa é o trabalho com textos, visto que a análise parte de textos e dados empíricos e chega à interpretação, que é o elemento estruturante da análise qualitativa. Neste projeto, os textos analisados serão os enunciados emitidos por professores antes, durante e depois do curso de formação continuada sobre o uso emancipatório da linguagem. Esse curso será ministrado de setembro a novembro de 2023 pela proponente deste projeto de pesquisa. Os encontros ocorrerão presencialmente, a partir do dia 05 de setembro, duas vezes por semana, às terças-feiras e às quintas-feiras, das 17h30 às 19h, na unidade escolar na qual a maior parte dos professores participantes estão modulados, Escola Municipal Eugênio Gama dos Santos, encerrando no dia 01 de novembro e totalizando 16 encontros. Neles, serão discutidos textos teóricos de estudiosos que pesquisam sobre ensino crítico-reflexivo e práticas sociais emancipatórias, como Freire (1987), Contreras (2002) e Fairclough (2003). Além disso, haverá momentos em que os professores poderão compartilhar com os colegas seus anseios, dificuldades e questionamentos sobre o trabalho que estão realizando. Em relação aos problemas que poderão surgir, serão construídas coletivamente intervenções pedagógicas, as quais serão acompanhadas tanto pelo orientador da pesquisa do projeto quanto pela professora formadora do curso. Para coletar os dados, serão aplicados questionários aos participantes no primeiro e no último encontro do curso. Para Gil (1999, p.128), o questionário pode ser definido "como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc". Deste modo, no primeiro encontro, esse instrumento será utilizado nesta pesquisa com o objetivo de captar os enunciados dos professores que participarão do curso. Por sua vez, no último encontro, será utilizado para que os

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

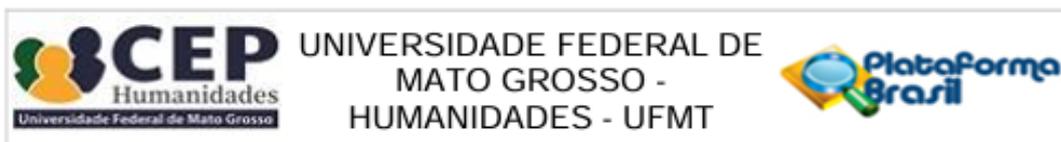
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.275

participantes relatem sobre como foi o desafio de atuar em sala de aula após as discussões ocorridas no curso. Além de questionários, a técnica de observação participante também será utilizada para coletar dados nesta pesquisa. Essa técnica inscreve-se em uma abordagem na qual o pesquisador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a sua capacidade de se adaptar à situação. A observação participante é realizada no contato frequente e prolongado do investigador com os atores sociais em seus contextos culturais, sendo o próprio investigador um instrumento de pesquisa. (CORREIA, 1999, p. 31). É importante destacar que, nesta pesquisa, não serão realizadas atividades ou coletas de dados de forma virtual. Tanto a aplicação dos questionários quanto o curso ministrado."

Metodologia de Análise de Dados:

"A metodologia utilizada é Análise Crítica do Discurso de Norman Fairclough (2003), em que a tabulação e interpretação dos dados ocorrerá por meio da categoria analítica Interdiscursividade do significado representacional do discurso. A pesquisa é qualitativa e os dados serão coletados por meio de questionários e pela técnica de observação participante em um curso de formação contínua. Após a seleção do corpus, a pesquisadora realizará a análise interdiscursiva dele, em que serão observados quais discursos dialogam nos excertos emitidos pelos participantes da pesquisa (professoras que participarão do curso) apresentados nesses questionários. Ademais, serão observados se os discursos estão dialogando de forma harmônica, polêmica ou híbrida (FAIRCLOUGH, 2003). Como suporte na interpretação desses discursos, serão utilizados os pressupostos teóricos de Contreras (2002) e Beltrão (2019) sobre formação crítica docente."

Objetivo da Pesquisa:

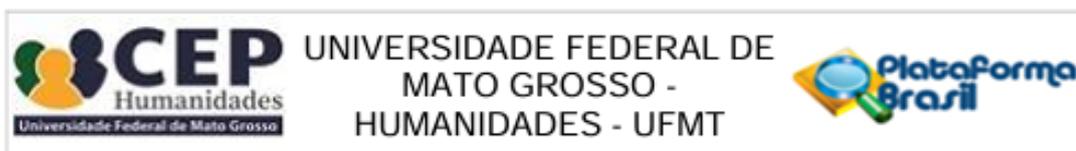
Segundo a pesquisadora,

Objetivo Primário:

"Espera-se que este trabalho possa contribuir para os estudos sobre formação emancipatória professores da área de linguagem, principalmente aqueles dedicados a compreender como essa forma de ensino ocorre em contextos interioranos. Além disso, por meio desse projeto, observa-se que uma realidade social poderá ser transformada, visto que os professores participantes do curso poderão colocar em prática o que estudarão durante ele curso, proporcionando aos estudantes da cidade de Britânia um ensino pautado no desenvolvimento do pensamento crítico e na importância de práticas críticas de leitura e escrita."

Objetivo Secundário:

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3615-8935 **E-mail:** cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.275

"Posto isso, é também objetivo deste projeto analisar enunciados de professores sobre suas práticas de ensino sobre a linguagem emancipatória em sala de aula. Por sua vez, os objetivos específicos são: a) identificar as principais dificuldades apresentadas pela equipe de professores de Britânia durante o trabalho regente em sala de aula em disciplinas da área de linguagem; b) analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos professores após as discussões e compartilhamentos de experiências no curso de formação continuada; c) analisar os avanços e as limitações dos participantes após o curso, observando se os objetivos propostos foram atingidos e quais obstáculos dificultaram a realização das ações de trabalho."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora,

Riscos:

"Conforme normativa da CONEP (resolução 466/2012 e resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Desta forma, consideramos que os riscos nesta pesquisa serão mínimos, referentes a um possível desconforto relacionado à participação dos integrantes escolhidos, e está ligado diretamente ao fato deles empenharem tempo para o preenchimento do questionário e/ou pelo conteúdo apresentado durante o curso. Caso isso suceda, o pesquisador estará atento para minimizar os seus efeitos, proporcionando condições para reduzir essa dificuldade com mais esclarecimentos sobre possíveis dúvidas, como as relacionadas ao sigilo da pesquisa. Além disso, caso algum participante queira desistir de participar e retirar seu consentimento ele (a) terá total liberdade e direito de fazê-lo a qualquer tempo e sem justificativa. Vale ressaltar que ao (s) participante (s) que sinta qualquer necessidade, durante a pesquisa, de suporte/acompanhamento psicológico, será possibilitado a ele (a) um encaminhamento para escuta psicológica, sem qualquer prejuízo financeiro ou de outra natureza."

Benefícios:

"Os benefícios previstos desta pesquisa se configuram em diretos e indiretos para os participantes da pesquisa, pois consistem em contribuição importante para possibilitar a qualidade na formação continuada de professores na Educação Básica. E auxiliar os profissionais no desenvolvimento efetivo do trabalho, a fim de formar pessoas com pensamento crítico, capazes de analisar e tomar decisões que possam transformar suas vidas e, também, a vida das pessoas inseridas em seu convívio sociocultural. Além disso, visa contribuir com outras pesquisas de modo a ampliar os estudos referentes à formação emancipatória de professores na Educação Básica. Terá como

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

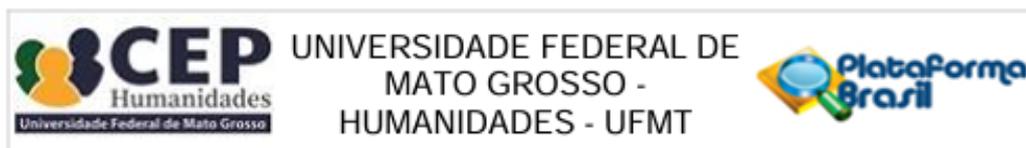
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.275

benefício direto o desenvolvimento da compreensão da linguagem como prática social e como benefícios potenciais/indiretos impactos positivos para a comunidade na qual os(as) participantes estão inseridos e possam atuar como agentes sociais críticos, para que não apenas as crianças sejam alfabetizadas, mas pessoas de todas as idades, buscando um exercício pleno da cidadania, conforme normativa de CONEP (Resolução CNS 466/2016 e Resolução 510/2016). Espera-se que essa pesquisa contribua para os estudos sobre formação de professores da área de linguagem, principalmente no que tange à atuação docente em cidades interioranas.*

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão foram apresentados os seguintes documentos:

- Formulário de Informações Básicas do Projeto (arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2140182.pdf)
- Carta-resposta (arquivo CARTA_RESPOSTA2.docx)
- Modelo da Forma de Registro do Consentimento Livre e Esclarecido (arquivo TCLE.docx)
- Termo de Acompanhamento e Assistência (arquivos TERMO_ACOMPANHAMENTO1.pdf, ANUENCIA_PSICOLOGA.pdf, PSICOLOGA.pdf)

Recomendações:

Para a versão final do modelo de CLE, corrigir o horário de funcionamento do CEP:
Horário de funcionamento: das 8:00 às 12:00 horas e das 14:00 às 18:00 horas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

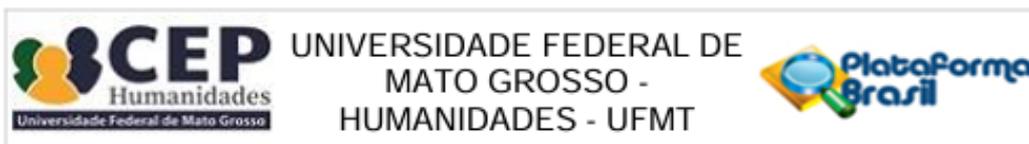
Propõe-se a aprovação do projeto de pesquisa em relação a análise ética, desde que as recomendações sejam atendidas pela pesquisadora.

Considerações Finais a critério do CEP:

Considerando as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do CNS, e, uma vez que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: **Aprovado**.

Conforme as Resoluções 466/12 e 510/2016, é atribuição do CEP acompanhar o desenvolvimento dos projetos, por meio de relatórios semestrais dos pesquisadores e de outras estratégias de

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3615-8935 **E-mail:** cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.275

monitoramento, de acordo com o risco inerente a pesquisa. Ressaltamos as seguintes atribuições da pesquisadora: Desenvolver o projeto conforme delineado; Elaborar e apresentar os relatórios semestrais (parciais) e final até 60 dias após o seu término (como notificação); Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda responsabilidade, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto. Justificar fundamentadamente, perante o CEP, qualquer modificação (emenda) ou interrupção do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2140182.pdf	08/08/2023 18:41:42		Aceito
Outros	ANUENCIA_PSICOLOGA.pdf	08/08/2023 18:35:09	POLIANA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/08/2023 15:38:36	POLIANA RODRIGUES GOMES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_POLIANA.pdf	08/08/2023 14:43:37	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	PSICOLOGA.pdf	08/08/2023 14:33:56	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	TERMO_ACOMPANHAMENTO1.pdf	08/08/2023 14:28:19	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA2.docx	08/08/2023 14:24:16	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_MESTRADO_CEP.docx	08/08/2023 14:15:28	POLIANA RODRIGUES GOMES	Aceito
Outros	MODELO_DE_INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS2.docx	23/06/2023 19:47:40	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	MODELO_DE_INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS1.doc	23/06/2023 19:46:27	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	ROTEIRO_CEP.docx	23/06/2023 19:42:19	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_POLIANA.docx	23/06/2023 19:39:12	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	ANUENCIA_INSTITUCIONAL.pdf	29/05/2023 11:01:47	POLIANA RODRIGUES	Aceito

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367

Bairro: BOA ESPERANCA

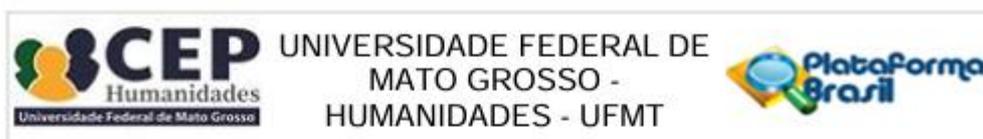
CEP: 78.060-900

UF: MT

Município: CUIABA

Telefone: (65)3615-8935

E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br



Continuação do Parecer: 6.290.275

Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PE SQUISADOR.pdf	28/05/2023 18:18:01	POLIANA RODRIGUES	Aceito
Outros	_Portaria_Pessoal_SGP___UFMT_1451 15_07_2022.pdf	28/05/2023 18:10:45	POLIANA RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CUIABA, 10 de Setembro de 2023

Assinado por:
Rosangela Ribeiro
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Fernando Correa da Costa, 2367
Bairro: BOA ESPERANCA **CEP:** 78.060-900
UF: MT **Município:** CUIABA
Telefone: (65)3615-8935 **E-mail:** cephumanidades.propeq@ufmt.br

APÊNDICE A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Termo de Autorização/Anuência Institucional

Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa *Formação Emancipatória de Professores sobre o uso da Linguagem na Educação Básica: um estudo crítico discursivo*, da pesquisadora Poliana Rodrigues Gomes, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Informo que a coleta/produção de dados será realizada no período de 01/07/2023 a 01/11/2023.

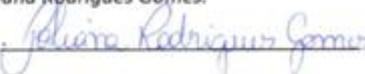
Solicito, ainda, autorização para uso de infraestrutura física para realização da pesquisa, a saber, *uma sala de aula no prédio da Escola Municipal Eugênio Gama dos Santos, um aparelho de data-show e uma televisão, necessários para realizar um curso de formação contínua sobre o uso crítico da linguagem em sala de aula, bem como para coleta de dados.*

Informo que a pesquisadora se compromete a:

1. Iniciar a coleta de dados somente após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP. Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT, em relação a análise ética.
2. Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos possíveis.
3. Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS.
4. Como benefício para a instituição, após a finalização do projeto de pesquisa, a pesquisadora irá realizar uma palestra para os docentes da rede municipal de Britânia informando os resultados da pesquisa. É importante destacar que, por meio do curso realizado no período de coleta de dados, ocorrerá uma significativa contribuição com a formação docente a partir de uma perspectiva emancipatória, visto que os professores participantes do curso poderão colocar em prática o que estudarão durante ele, proporcionando aos estudantes da cidade de Britânia um ensino pautado no desenvolvimento do pensamento crítico e na importância de práticas críticas de leitura e escrita.

Data: 24/04/2023.

Nome da pesquisadora: Poliana Rodrigues Gomes.

Assinatura do pesquisador: 

Eu, *Maria do Disterro dos Santos*, Secretária Municipal de Educação, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima.

Data: 24/04/2023.

Assinatura e carimbo institucional: _____


Maria do Disterro dos Santos
Secretária Municipal de Educação
DECRETO N.º 08/2021

APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Termo de Compromisso do Pesquisador

Eu, *Poliana Rodrigues Gomes*, comprometo-me a cumprir as resoluções 466/12 e 510/16 do CNS, para a realização da presente pesquisa. Somente iniciarei a coleta/produção dos dados após a aprovação final (com a emissão do parecer de "Aprovado") do projeto *Formação Emancipatória de Professores sobre o uso da Linguagem na Educação Básica: um estudo crítico discursivo*, pelo sistema CEP/CONEP.

Comprometo-me a encaminhar os relatórios parcial (com periodicidade semestral, a cada 6 meses) e relatório final (em até 60 dias da finalização do projeto de pesquisa, com a apresentação dos resultados), conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa.

Comprometo-me a realizar a devolutiva dos resultados da pesquisa para os participantes e instituição em que a coleta/produção dos dados for realizada, conforme cronograma referido no Projeto de Pesquisa.

Informo que disponho da estrutura necessária (física e material) para a realização deste projeto e que garantirei que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa, conforme preconiza a Norma Operacional CNS 001/2013.

Data: 24/04/2023.

Nome da pesquisadora: *Poliana Rodrigues Gomes*.

Assinatura da pesquisadora:



APÊNDICE C – TERMO DE COMPROMISSO DE USO DE DADOS

Termo de Compromisso de Uso de Dados

Solicito anuência/autorização para realização do projeto de pesquisa *Formação Emancipatória de Professores sobre o uso da Linguagem na Educação Básica: um estudo crítico discursivo*, da pesquisadora *Poliana Rodrigues Gomes*, telefone: (62) 985296947 e e-mail: *polianarodriguesgomes88@gmail.com*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, da Universidade Federal de Mato Grosso.

Para esta pesquisa, será necessário acessar aos documentos institucionais tais como *Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico*, para consultar *informações sobre a história, contexto econômico e social no qual a escola está inserida, as propostas políticas pedagógicas e a organização institucional* com o objetivo contribuir para a formação emancipatória de professores da área de linguagem na educação básica. A coleta/produção de dados será realizada no período de 01/07/2023 a 01/11/2023.

Informo que, como pesquisadora, tomarei todos os cuidados éticos, conforme as resoluções 466/12 e 510/16 da CONEP, com especial cuidado em relação a garantir a privacidade dessas informações, bem como seu sigilo e confidencialidade. Neste sentido, os dados serão utilizados para realizar uma análise interdiscursiva a partir dos pressupostos teóricos da Análise Crítica do Discursos. Ao fim da pesquisa, os dados serão divulgados por meio das minhas apresentações da pesquisa em eventos científicos nacionais e publicações de artigos extraídos da dissertação de mestrado. Outrossim, encaminharei minha dissertação finalizada para as participantes da pesquisa e, também, para a Secretaria Municipal de Educação, com o propósito de contribuir com os trabalhos realizados pelo órgão no que tange à formação dos docentes da rede municipal.

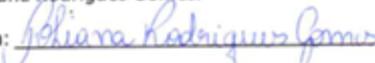
Informo que este projeto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos das áreas de ciências humanas e sociais da Universidade Federal de Mato Grosso – CEP/Humanidades/UFMT em relação a análise ética e que a pesquisa somente será iniciada após a aprovação final do protocolo de pesquisa pelo Sistema CEP/CONEP.

Os dados serão armazenados *por 2 anos*.

Comprometo-me, como benefício para a instituição, que após a finalização do projeto de pesquisa, realizarei uma palestra com os docentes da Secretaria Municipal de Educação, apresentando os resultados da pesquisa e mostrando possibilidades de realização de um trabalho docente pautado em uma perspectiva emancipatória.

Data: 24/04/2023.

Nome do pesquisador: *Poliana Rodrigues Gomes*.

Assinatura da pesquisadora: 

.....

Eu, *Maria do Disterro dos Santos*, Secretária Municipal de Educação, autorizo a realização da pesquisa conforme solicitado acima:

Data: 24/04/2023

Assinatura e carimbo institucional:


Maria do Disterro dos Santos
Secretária Municipal de Educação
DECRETO N.º 08/2021

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor (a) está sendo convidado como voluntário a participar de uma pesquisa que se dará por meio de um curso de formação de professores intitulado “**Formação Emancipatória de Professores sobre o uso da Linguagem na Educação Básica: Um Estudo Crítico Discursivo**”, a qual possui o objetivo de analisar, à luz dos estudos sobre Formação emancipatória de professores e Análise Crítica do Discurso, enunciados dos professores que atuam na educação básica da rede municipal de Britânia.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo. Como métodos de coleta de dados utilizar-se-á a observação e questionários semiestruturados. Nos encontros, serão discutidos textos teóricos de estudiosos que pesquisam sobre ensino crítico-reflexivo e práticas sociais emancipatórias, como Freire (1987), Contreras (2002) e Fairclough (2003). Além disso, haverá momentos em que os (as) participantes poderão compartilhar com os colegas seus anseios, dificuldades e questionamentos sobre o trabalho que estão realizando.

Além de questionários, há a técnica de observação participante. Essa técnica inscreve-se em uma abordagem na qual o pesquisador participa ativamente nas atividades de recolha de dados, sendo requerida a sua capacidade de se adaptar à situação. A observação participante é realizada no contato frequente e prolongado do investigador com os atores sociais em seus contextos culturais, sendo o próprio investigador um instrumento de pesquisa. (CORREIA, 1999, p. 31).

Conforme normativa da CONEP (resolução 466/2012 e resolução 510/2016), toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados - mínimo, baixo, moderado ou elevado -, consideramos que os riscos relacionados com sua participação serão mínimos.

Para garantir o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados com a pesquisa, e evitar qualquer dano com vazamento e/ ou adulteração, será utilizada unidade de armazenamento exclusivamente para esse fim e, com informações arquivadas em pastas com proteção dos conteúdos nestes e no dispositivo de edição do relatório. O risco de segurança das informações será controlado pelo fato de somente a pesquisadora manusear o material da

Página 1 de 3

* Todas as páginas serão rubricadas.

coleta primária dos dados, somente dando publicidade, após os dados serem tratados.

Posto isso, você não é obrigado (a) a participar desse trabalho, mas caso aceite terá o compromisso da pesquisadora de tomar todo cuidado necessário para tornar esta experiência o mais agradável possível para você, minimizando ao máximo, ou, evitando qualquer desconforto que possa vir a ter. Assim em caso de qualquer incomodo com qualquer questão, você poderá: (1) interromper; (2) fazer pausas; (3) Fica assim assegurada ao Senhor (a) a possibilidade de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, ou mesmo em recusar-se a responder as perguntas que lhe cause qualquer tipo de constrangimento, sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Sendo assim, caso queira desistir de participar e retirar seu consentimento ele (a) terá total liberdade e direito de fazê-lo a qualquer tempo e sem justificativa. Vale ressaltar que se sentir qualquer necessidade, durante a pesquisa, de suporte/acompanhamento psicológico, será possibilitado ao Senhor (a) um encaminhamento para escuta psicológica, sem qualquer prejuízo financeiro ou de outra natureza.

Para participar deste estudo o (a) Senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira, mas será garantido, se necessário, o ressarcimento de suas despesas, como transporte e alimentação. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

Para além, cito que os benefícios previstos nesta pesquisa são indiretos e estão na sua importante contribuição para possibilitar a qualidade na formação continuada de professores na Educação Básica, auxiliando os profissionais no desenvolvimento efetivo do trabalho, a fim de formar pessoas com pensamento crítico, capazes de analisar e tomar decisões que possam transformar suas vidas e, também, a vida das pessoas inseridas em seu convívio sociocultural.

A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade da pesquisadora responsável obedecendo às orientações dispostas nas Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos nas Resoluções Nº 466/12 e Nº 510/16 do CNS, assim como no Ofício Circular Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Previsão de término em dezembro de 2024.

Este estudo não antecipa qualquer benefício direto. Muito embora, visa contribuir com outras pesquisas de modo a ampliar os estudos referentes à formação emancipatória de professores na Educação Básica.

Caso o participante se sinta lesado em algum aspecto relacionado a sua cooperação com a pesquisa, tem o direito de buscar indenização nos termos da lei (conforme artigos 9. E

19º da Resolução 510/16 do CNS). Projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP Humanidades, de acordo com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE nº 70001823.9.0000.5690), gerado pela CONEP.

Das atribuições do comitê de ética: Avaliar protocolos de pesquisa envolvendo seres humanos, são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos: Coordenadora: Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro. Endereço: Andar Térreo – sala 102 – Instituto de Educação – Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: cephumanidades.propeq@ufmt.br WhatsApp: (65) 98122 1192. Horário de funcionamento: das 8h às 12h e das 14h às 18h. Se no transcorrer da pesquisa você constatar que ela não está sendo realizada da forma como consta neste Consentimento ou se sentir prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT."

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora Poliana Rodrigues Gomes, e-mail: polianarodriguesgomes88@gmail.com, telefone para contato/WhatsApp: (62) 98529-6947.

Aceito e confirmo a minha participação nesse estudo, o qual acontecerá de forma presencial, na em uma sala da Escola Municipal Eugênio Gama dos Santos, no município de Britânia-GO, a partir do dia 09/11/2023 até o dia 25/01/2024, das 17h30 às 19h, duas vezes por semana, sendo às terças e quintas-feiras, respectivamente. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Eu, _____, fui informado (a) dos objetivos do estudo da Pesquisa de Pós-Graduação stricto sensu do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGEL-UFMT), de maneira clara e detalhada esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Britânia, _____ de _____ de 2023.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora