

**Maria Divina Ferreira Lima  
Maria da Glória Carvalho Moura  
(Organizadoras)**



**PPGED**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E  
PRODUÇÃO DO  
CONHECIMENTO**

**Livro 3  
Educação e Currículo**



# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Livro 3 - Educação e Currículo



Maria Divina Ferreira Lima  
Maria da Glória Carvalho Moura  
- *Organizadoras* -

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

## **Livro 3 - Educação e Currículo**

Teresina - Piauí



2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

**Reitor**

Gildásio Guedes Fernandes

**Vice-Reitor**

Viriato Campelo

**Superintendente de Comunicação Social**

Fenelon Martins da Rocha Neto

**Editor**

Cleber de Deus Pereira da Silva

**EDUFPI - Conselho Editorial**

Cleber de Deus Pereira da Silva (presidente)

Cleber Ranieri Ribas de Almeida

Gustavo Fortes Said

Nelson Juliano Cardoso Matos

Nelson Nery Costa

Viriato Campelo

Wilson Seraine da Silva Filho

**CAPA E DIAGRAMAÇÃO**

Delson Ferreira Bonfim

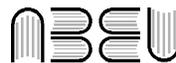
José Henrique Gonçalves Bonfim

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação

Serviço de Processamento Técnico



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

F724 Formação de professores e produção do conhecimento Livro 3 - Educação e currículo / Maria Divina Ferreira Lima; Maria da Glória Carvalho Moura. (Organizadoras). Teresina : EDUFPI, 2021.

470 p.

ISBN: 978-65-5904-097-1

1. Educação e currículo. 2. Formação de professores. 3. Narrativas docentes. 4. Práticas educacionais. 5. Produção de conhecimento. I. Lima, Maria Divina Ferreira. II. Moura, Maria da Glória Carvalho. III. Título.

CDD: 375

Bibliotecário: Rigoberto Veloso de Carvalho - CRB3/988

**Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI**

Campus Ministro Petrônio Portela, Espaço Rosa dos Ventos, bairro Ininga, Teresina-Piauí - Brasil - CEP 64049-550 • Tel. 55 (86) 3215 5688 • Site: [www.ufpi.br/sobre-edufpi](http://www.ufpi.br/sobre-edufpi) - E-mail: [editora@ufpi.edu.br](mailto:editora@ufpi.edu.br) - **Todos os direitos reservados**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

## NÚCLEOS DE PESQUISA VINCULADOS AO PPGED

- a) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação (NIPPC)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria da Glória Carvalho Moura;
- b) **Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa;
- c) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Cultura e Sociedade (NECS)**  
Coordenadora: Prof. Antonio de Pádua Carvalho Lopes;
- d) **Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia (NUPPED)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Edna Brito;
- e) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Histórico Críticas em Educação e Formação Humana (NEPSH)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Vilani Cosme de Carvalho;
- f) **Núcleo de Educação, História e Memória (NEHME)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria do Amparo Borges Ferro;
- g) **Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGEI)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Shara Jane Holanda Costa Adad;
- h) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE)**  
Líder/Coordenador: Prof. Luis Carlos Sales;
- i) **Núcleo de Estudos sobre Gênero, Educação e Afro descendência (RODA GRIÔ - GEAfro)**  
Líder/Coordenador: Prof. Francis Mussa Boakari;
- j) **Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo (NUFAGEC)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Neide Cavalcante Guedes;
- k) **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Epistemologia da Prática Profissional (NIPEPP)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Antonia Dalva França Carvalho;
- l) **Núcleo Educação, História e Ensino de Música (NEHEMus)**  
Líder/Coordenadora: Prof. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti;
- m) **Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPEFORDEPE)**  
Líder/Coordenadora: Profa. Maria Divina Ferreira Lima;
- n) **Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NUPECAMPO)**  
Líder Coordenador: Prof. Elmo de Souza Lima.

## **COMISSÃO CIENTÍFICA**

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa  
Antônia Dalva França  
Antônia Edna Brito  
Antônio de Pádua Carvalho Lopes  
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral  
Cristiane de Sousa Moura Teixeira  
Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti  
Eliana de Sousa Alencar Marques  
Elmo de Souza Lima  
Francis Musa Boakari  
Jane Bezerra de Sousa  
Josânia Lima Portela  
Luís Carlos Sales  
Maria da Glória Carvalho Moura  
Maria Divina Ferreira Lima  
Maria do Amparo Borges Ferro  
Maria Vilani Cosme de Carvalho  
Neide Cavalcante Guedes  
Rosana Evangelista da Cruz  
Shara Jane Holanda Costa Adad

# SUMÁRIO

---

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>PREFÁCIO</b> .....	15
<b>PARTE 1 - EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA</b>	
<b>A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NAS ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS</b> .....	21
Michael Gabriel Duarte Moraes Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira	
<b>A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	35
Francisco das Chagas Amorim de Carvalho	
<b>A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: realidade e possibilidade</b> .....	51
Alliny de Maria Oliveira Barbosa Eliana de Sousa Alencar Marques	
<b>A RELAÇÃO DOS COMPLEXOS SOCIAIS FAMÍLIA E ESCOLA PARA FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE NA CATEGORIA TOTALIDADE</b> .....	63
Jean Carlos de Sousa Pessoa Eliana de Sousa Alencar Marques	
<b>A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO INFANTIL</b> .....	75
Paula Maria da Cruz Silva Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira	
<b>A TEORIA DA ATIVIDADE MEDIANDO REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)</b> .....	85
Michelande Madeira	

**CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA KANTIANA NA EDUCAÇÃO ATUAL: UM DIÁLOGO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA ..... 95**

Samara Borges da Silva

Helena do Carmo Moraes de Souza

**FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO MEDIADA PELAS PREMISSAS DO CAPITAL: REALIDADE E POSSIBILIDADES ..... 109**

Elayna Maria Santos Sousa

Eliana de Sousa Alencar Marques

**FORMAÇÃO HUMANA DE PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS: INDÍCIOS DE PRÁTICAS DOCENTES ÉTICO-AFETIVAS ..... 121**

Rosalina de Souza Rocha da Silva

**O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS-MA ..... 135**

Ana Maria Barros Coutinho

Carla Beatriz Queiroz Costa Ferreira

Fabiana Santos Silva

Georgyanna Andréa Silva Morais

**O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS MEDIADO PELA FORMAÇÃO DE CONCEITOS ..... 149**

Isolina Costa Damasceno

Maria Vilani Cosme de Carvalho

**PEDAGOGIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS ..... 163**

Sabrina Cirqueira de Sousa

Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira

**QUEIXAS ESCOLARES: O QUE ELAS DIZEM SOBRE COMO A ESCOLA ENSINA? ..... 177**

Geane Blenda Mendes de Andrade

Maria Dolores dos Santos Vieira

## **PARTE 2 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS ANOS DE 1990** ..... 189  
Francislene Santos Castro

**ANDRAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** ..... 201  
Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa  
Erika Galvão Figuerêdo

**ANDRAGOGIA E TEORIA EXPERIENCIAL: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS** ..... 213  
Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha  
Maria da Glória Carvalho Moura

**DESAFIOS DO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI** ..... 223  
Umbelina Soares de Moraes Sousa  
Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PROJovem CAMPO – SABERES DA TERRA** ..... 237  
Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde  
Raimunda Alves Melo  
Antonia Dalva França-Carvalho  
Lya Raquel Oliveira dos Santos

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO** ..... 251  
Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura  
Maria da Glória Carvalho Moura

**O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO COLEGIO DIOCESANO-ENOD** ..... 263  
Simony Almeida Ximenes Luz  
Queiza Larissa Gomes de Oliveira  
Thaís Laina Pereira Lima

**OS JOGOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE  
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ..... 275**

Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti

Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde

Michael Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua

Antonia Dalva França-Carvalho

**OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA E AS EXPECTATIVAS DE PROFESSORES  
INICIANTE: DO MAR DE ROSAS À REALIDADE ..... 287**

Zilda Tizziana Santos Araújo

Antonia Dalva França-Carvalho

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE PESSOAS JOVENS  
E ADULTAS ..... 301**

Diane Mendes Feitosa

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES  
NÃO LICENCIADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA ..... 311**

L. M. A de Sousa

M. G. C. Moura

**FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE PESQUISA COLABORATIVA ..... 321**

Mirian Abreu Alencar Nunes

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO CONTÍNUA:  
APRENDIZAGENS PRODUZIDAS ..... 335**

Maria Noraneide Rodrigues Nascimento

Maria de Nazareth Fernandes Martins

**PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES DE UM CENTRO  
DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM RELATO  
DE EXPERIÊNCIA ..... 345**

Belisa Maria da Silva Melo Fonseca

Maria da Glória Carvalho Moura

Kênia da Silva Barboza

### **PARTE 3 - CURRÍCULO E FORMAÇÃO**

#### **AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - ANA: IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DO PROFESSOR DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO ..... 357**

Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira Leal

Liamara Mendes de Sousa

Tiago Pereira Gomes

#### **SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ..... 371**

Michael Gabriel Duarte Moraes

Kely-Anee de Oliveira Nascimento

Sabrina Cirqueira de Sousa

#### **DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM ..... 385**

Deuzenir Silva do Nascimento Ajacio

#### **A FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA ..... 397**

Kely-Anee de Oliveira Nascimento

Neide Cavalcante Guedes

#### **A ARTICULAÇÃO DE ÁREAS DO SABER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA ..... 407**

Marcella de Oliveira Abreu Fontinele

#### **O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR ..... 417**

Sabrina Cirqueira de Sousa

Kely-Anee de Oliveira Nascimento

Michael Gabriel Duarte Moraes

#### **OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO DE TERESINA-PI NA PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ..... 431**

Liamara Mendes de Sousa

Tiago Pereira Gomes

Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira Leal

**O PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA ..... 443**

Adriana Lima Monteiro

Neide Cavalcante Guedes

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E  
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: DO CURRÍCULO PROPOSTO AO  
CURRÍCULO EM AÇÃO .....455**

Disnah Barroso Rodrigues

Wirla Risany Lima Carvalho

Maria Lemos Costa

Adriana Lima Monteiro

## APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Piauí, na sua trajetória de formar pesquisadores, realiza, desde 2000, Encontro bianual de pesquisa, que vem se consolidando como importante espaço de socialização da produção científica na Área da Educação, tanto do Estado do Piauí quanto de outros Estados circunvizinhos. Nesta linha de ação, realizou em novembro de 2019, o VIII Encontro de Pesquisa em Educação, possibilitando reflexões em torno da temática: "Pesquisa em Educação: formação de professores e produção do conhecimento", postulando, desta forma, a produção e a disseminação de conhecimentos científicos no campo da pesquisa educacional.

O evento apresenta-se como um espaço privilegiado de socialização e de intercâmbio de conhecimento e de produção científica contando com um número significativo de participantes. Portanto, abre um espaço de aprendizado e de abertura para pesquisadores, estudantes e professores do ensino superior e da educação básica, vinculados ou não a grupos de pesquisa, tendo como objetivo promover a socialização de pesquisas que se voltam para o fortalecimento do campo da formação de professores e trabalho docente visando a expansão e consolidação das pesquisas educacionais e a produção científica na Área da Educação.

O evento em referência, considerado inicialmente de dimensão regional, tem, sucessivamente, superado as expectativas, as-

sumindo caráter de evento nacional e internacional, fator que se configura em importante incremento para a internacionalização do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGE/UFPI). A realização do evento, afora os aspectos mencionados, representa fórum legítimo para articulação da UFPI/PPGE, com a comunidade internacional, nacional e local, especialmente, com os docentes do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas do Estado e das instituições de ensino superior.

Agradecemos aos mais de seiscentos participantes que responderam ao nosso desafio, colocando a disposição dos leitores um conjunto de cinco **livros/e-book**, que reúnem textos das pessoas que marcaram presença no evento e tem na formação de professores interesse profissional e científico.

**Coordenação do PPGE/UFPI**

## PREFÁCIO

No mês de novembro de 2019, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí realizou seu VIII Encontro de Pesquisa em Educação. Essa atividade materializa a tradição iniciada nos anos 2000 de realizar a cada dois anos encontro a fim de reunir pesquisadores das mais diferentes instituições educacionais do estado e cidades circunvizinhas, tanto em âmbito regional, como nacional. Tal atividade tem se consolidado como importante espaço de socialização da produção intelectual e científica dos educadores que atuam tanto na educação básica, quanto no ensino superior.

O Encontro de Pesquisa em Educação de 2019 que teve como temática *"Pesquisa em Educação: formação de professores e produção do conhecimento"* objetivou promover a socialização de pesquisas que se voltam para o fortalecimento teórico-metodológico do campo da formação de professores e trabalho docente visando a expansão e consolidação das pesquisas educacionais vinculadas aos grupos de pesquisadores que formam o coletivo do programa de Pós-graduação em Educação da UFPI, bem como dar visibilidade as experiências educacionais tendo como protagonistas os docentes que as desenvolvem nos espaços educativos da sociedade.

Para realização desse projeto coletivo, os grupos de pesquisa do programa de Pós-graduação em educação da UFPI organizaram-se tomando por base diferentes temáticas, epistemologias, fi-

losofias e metodologias para socializar o conhecimento teórico e metodológico produzido acerca da formação de professores e trabalho docente. Ao longo do evento, esses grupos de pesquisadores constituíram-se em espaços legítimos de articulação entre o Programa de Pós-Graduação Educação da UFPI e a comunidade nacional e local, especialmente, com os docentes do Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas do Estado. Parte da expressão desse trabalho coletivo está neste livro que reúne em forma de síntese as pesquisas socializadas nos seguintes Grupos de Trabalho (GT): *Formação humana e processos educativos; Educação de Jovens e Adultos e Currículo e Formação*.

O livro encontra-se dividido em três partes. A parte 1 reúne os trabalhos submetidos ao Grupo de trabalho - Formação Humana e Processos Educativos. Esse Grupo de Trabalho teve como objetivo viabilizar a socialização de pesquisas que discutiram o valor da educação como prática social determinante no processo de humanização dos seres humanos. O interesse do coletivo que organizou esse grupo de trabalho era possibilitar de forma mais aprofundada a reflexão crítica acerca dos processos educativos que medeiam a humanidade nos seres humanos, pela apropriação e objetivação do gênero humano. Esses processos educativos ultrapassam os espaços formais de educação, alcançando a vida social na sua totalidade.

Assim, o livro 1 - Formação Humana e processo educativos, reúne relatos de pesquisas bibliográficas e empíricas, relatos de experiência docente na educação e no ensino superior, bem como relatos de experiência de alunos de graduação em processo formativo. Em geral, são produções que versam de forma diversa sobre aspectos da realidade que envolve o ser e estar na profissão docente, tanto em sua dimensão objetiva quanto subjetiva. De modo genérico, são produções que analisam processos constitutivos do ser educador e do ser educando na escola e também em diferentes contextos educativos; a formação, trabalho docente e desenvolvimento profissional numa perspectiva emancipatória; outros encerram o debate sobre processos de objetivação e subjetivação da realidade educacional, dando assim visibilidade à dimensão subjetiva da realidade educacional.

O livro 2 reúne as comunicações submetidas ao Grupo de trabalho - *Educação de jovens e adultos*. Este Grupo de Trabalho se encarregou da socialização do conhecimento acerca dos processos

educativos voltados para a formação do adulto. Objetivou construir espaços de reflexão para a análise, discussão, produção e publicação do conhecimento científico, contemplando basicamente as áreas das ciências humanas e sociais, embasadas nas teorias de aprendizagem. Os trabalhos aqui publicados sintetizam resultados de pesquisa que discutem acerca da Educação e Formação de professores; Ensino e Práticas: educativa, pedagógica e docente em diferentes contextos envolvendo adultos em processos formativos; Processos curriculares e pedagógicos na educação de crianças, jovens e adultos; Ensino-aprendizagem ao longo da vida; Educação on-line e cibercultura e, ainda, Planejamento e Avaliação da aprendizagem.

O livro 3 agrupa as comunicações submetidas ao Grupo de trabalho - *Currículo e Formação*. Este Grupo de Trabalho articulou discussões voltadas para os campos do currículo e da formação, tendo como objetivo construir espaços de reflexão para a análise, discussão, produção e publicação do conhecimento científico no âmbito da educação, contemplando elementos presentes no campo da formação e do currículo. Os trabalhos aqui publicados são originados de pesquisas concluídas garantindo a ampliação das discussões nesses campos de conhecimentos.

Esta obra destina-se a pesquisadores em educação, profissionais do ensino e da gestão educacional que atuam na educação básica e ensino superior, discentes de graduação e o público em geral que se interessa pelas questões educacionais voltadas para a formação de professores e o trabalho docente.

Esperamos que essa coletânea provoque não certezas, mas, questionamentos, dúvidas, inquietações, enfim, movimentos que fazem brotar a necessidade de continuar no caminho da investigação científica, fazendo surgir novas possibilidades de conhecer a realidade educacional, novos objetos voltados para a investigação envolvendo a formação de professores e o trabalho docente em nosso estado.

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliana de Sousa Alencar Marques**  
**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane de Sousa Moura Teixeira**  
**Universidade Federal do Piauí**



**PARTE 1**  
**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO HUMANA**



# A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NAS ORGANIZAÇÕES EMPRESARIAIS

*Michael Gabriel Duarte Moraes<sup>1</sup>, Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

As mudanças estão acontecendo, e com isso vêm às inovações na empresa. O pedagogo empresarial busca essa atualização das empresas na sociedade, com uma proposta de trabalho mais associada ao desenvolvimento do ser humano. As empresas estão cada vez mais buscando formação social em seu ambiente, neste sentido o pedagogo empresarial torna-se um perfil fundamental na solução de problema e gerenciamento do conhecimento e inteligência emocional. Características presentes em perfil de liderança ao assumindo responsabilidade de delegar tarefas e desenvolvendo pessoas, posicionamento na elegância da educação compreendendo um pensar diferente com competência positiva para a empresa, flexibilidade, novas formas de trabalho, facilidades e vivencias fora do ambiente de trabalho.

O desafio deste estudo é mostrar a atuação do pedagogo no ambiente empresarial, lançando um olhar atento ao processo de desenvolvimento humano. Até porque o mercado de trabalho passa por

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI; E-mail: michaelgabriel1974@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Professora FATEPI/FAESPI; E-mail: cleidinalva.barbosa@gmail.com

grandes mudanças, seja econômicas, sociais, políticas e culturais, sendo que, estas mudanças vêm influenciando no comportamento das pessoas e porque não no mercado profissional também, requerendo pessoas capazes de lidar com habilidades e competências diferenciadas dos seres humanos.

Assim, quanto a área de atuação do pedagogo nas empresas, Cadinha (2008, p.20) afirma que “o pedagogo é um estudioso das ações educativas que ocorrem em todas as vidas sociais, culturais e intelectuais do sujeito inserindo em uma sociedade na qual ele contribui para o seu desenvolvimento”. Por isso, o pedagogo está imerso em todos os setores da sociedade, podendo contribuir nos mais diferentes aspectos. Na empresa sua função pode estar em vários departamentos, desde os recursos humanos aos de apoio ao funcionário como psicológicos, estratégicos etc.

Até porque o pedagogo tem duas principais funções na educação que é proporcionar o desenvolvimento individual das capacidades dos sujeitos e, também, sua adequação enquanto membro de uma comunidade, de uma coletividade, onde possa interagir, participar e construir-se. Geralmente quando se fala em educação, ou delimitando melhor, pedagogia, a primeira imagem que vem na cabeça é de uma escola, alunos carteiras etc. Entretanto esquecem que esse profissional pode atuar nos diversos níveis dentro da sociedade. Contribuindo de forma significativa para uma reflexão acerca do ser humano e suas diversas atuações, tornando um pedagogo um agente educacional atuando de acordo com os objetivos específicos da organização.

Sendo assim, este estudo possui como problema: Como ocorre a atuação do pedagogo no contexto das organizações empresariais? As questões norteadoras do trabalho versão sobre: Como ocorre a atuação do pedagogo nas organizações? Quais as os principais desenvolvimentos na empresa no âmbito do pedagogo? De que modo o pedagogo organiza na formação dos funcionários na empresa?

O objetivo geral do estudo é: Analisar a atuação do pedagogo no contexto das organizações empresariais. E como objetivos específicos: Conhecer as atividades desenvolvidas pelo pedagogo na organização empresarial; verificar os campos de atuação do pedagogo na organização empresarial; compreender a importância de um pedagogo na organização empresarial.

A escolha do tema se deu pela curiosidade pessoal de observar o crescimento do pedagogo no ambiente empresarial, e não somente no ensino regular como muitas pessoas pensam. Nessa visão esta pesquisa vai contribuir a necessidade de compreender a importância e práticas do pedagogo na empresa, por considerar um tema novo na atualidade.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A educação tem como fundamento permitir que a prática social e humana seja estabelecida, através da transmissão de conhecimentos, cultura, valores etc. permitindo, através dessa troca de informações, a construções de novos conhecimentos. Na sociedade atual, esta possibilidade de troca de informações tem se tornado fundamental, refletindo objetivamente na área educacional. Um dos aspectos que tem influenciado bastante no sistema educacional foi a evolução das tecnologias, essencialmente as tecnologias da informação e comunicação. Estas tecnologias têm influenciando não só no sistema educacional, mas, em todos os demais sistemas da sociedade, inclusive o organizacional, as empresas, permitindo uma nova forma de atuação e desenvolvimento do seu humano. Baseando-se nestas perspectivas é necessário a busca de uma nova visão do processo e interação humana, de uma forma didática e que possibilite a troca de informação, ensino e aprendizagem.

Um fato curioso é que ao ingressar no curso de pedagogia a maioria dos estudantes possuem uma visão limitada da atuação do pedagogo, geralmente mais voltada para o sistema escolar, entretanto quando tomam conhecimentos acerca da atuação do pedagogo nos diversos espaços não escolares, ampliam não só seu campo de atuação, mas seus interesses, possibilitando o desenvolvimento de novas competências. Até porque as constantes transformações do mercado de trabalho, vem promovendo novos desafios a educação de modo geral, não só do lançamento de profissionais no mercado, mas, um profissional que atenda as necessidades e mudanças da atualidade.

Como coloca Libâneo (2010) esses ideais do mundo novo,

Não poderia deixar de afetar a pedagogia, tomada como teoria e prática da educação. Em várias esferas da sociedade surge a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas (p.27).

O pedagogo em uma empresa é mais que atuar nos recursos humanos, como muitos acreditam, está apto a atuar dentro de uma nova proposta administrativa, gerenciando pessoas, possibilitando ou mediando formações profissionais, meios e métodos de desenvolvimento do ser humano no ambiente, gerindo com responsabilidade e respeito ao ser humano que faz parte da empresa.

Apesar do curso de pedagogia, ser visto essencialmente como fonte de formadores de educadores para o ambiente escolar, entretanto desconsideramos a formação desse profissional para ligar com as diversidades humanas, ou, o desenvolvimento do ser humano. A organização empresarial é tida como um espaço não formal de ensino, um ambiente onde possuem suas características empresariais, mas, é composto por pessoas, portanto, por desenvolvimento de competências e habilidades humanas. Percebendo a necessidade, até de forma intencional, de práticas educativas e socialização do conhecimento. Assim, conforme Ribeiro (2010, p.9),

[...] considerando-se a empresa como essencialmente um espaço educativo, estruturado como uma associação de pessoas entorno de uma atividade com o objetivo específicos e, portanto, como um espaço de aprendente, cabe à Pedagogia a busca de estratégias e metodologias que garantam uma melhor aprendizagem/apropriação de informações e conhecimentos.

Até porque, Pedagogia Empresarial trata-se da aplicação dos princípios, métodos e conhecimentos da pedagogia ao ambiente das empresas. O foco é promover mudanças no comportamento dos colaboradores, de forma a melhorar os convívios e os vínculos, gerando um impacto positivo na produtividade e no desempenho. Recente no

Brasil, a pedagogia empresarial surgiu para a preparação da formação de pessoas, incentivo de um melhor desempenho profissional incentivado a função de qualificação em diferentes áreas do saber empresarial, adequando qualidade na empresa. Conforme Ribeiro,

O pedagogo que atua na empresa precisa ter sensibilidade suficiente para perceber quais estratégias podem ser usadas em que circunstâncias para que não se desperdice tempo demais aplicando numerosos métodos e com isso perca de vista os propósitos tanto da formação quanto da empresa. (2010, p. 20).

O Pedagogo (a) Empresarial veio para diversas formas de atuação do pedagogo na empresa, uma forma de organização de tarefas, que pode ser juntamente com o setor de Recursos Humanos, promover uma aprendizagem, metodologias apropriadas para um bom desenvolvimento dos colaboradores na empresa e aumento de programas de treinamento para melhor coerência nos princípios pedagógicos no que diz respeito ao sucesso da organização.

Tornando o Pedagogo Empresarial é um mediador das ações no ambiente da empresa, já que é um processo de muitas mudanças, tanto administrativas como educacionais. "O pedagogo então passa a atuar dentro da empresa para promover a estruturação da aprendizagem, detectar metodologias apropriadas, do como se aprende e, em uma atitude ideal, cuidar do por que não se aprende". (LOPES, p. 23, 2013). A possibilidade é que o pedagogo executasse um papel de formação e preparação para um melhor desenvolvimento de recursos humanos no âmbito empresarial.

Possibilitando o desenvolvimento de estratégias para melhorar relações indispensáveis "os profissionais para atuarem, em sintonia com os planos estratégicos das empresas em: Consultoria educacional; Educação continuada; Ensino a distância; Gestão de Pessoas; Treinamento empresarial." (ALMEIDA, 2006, p 6). Essa atuação veio para desenvolver espaço nas empresas quanto o responsável pela formação de mão-de-obra para abranger as formas de organizações.

Qualificar nas organizações em diversas áreas administrativas da empresa com maior produtividade, encontrar soluções para aperfeiçoar a produtividade dos colaboradores da empresa, entendendo

os objetivos da organização e trabalhar para que os demais funcionários estejam alinhados, assim promover atividades integradoras entre os próprios colaboradores e entre eles e a comunidade da empresa. Corroborando a Pedagogia Empresarial, Almeida (2006) confirma que o foco é “qualificar pedagogos e administradores para atuarem no âmbito empresarial, visando aos processos de planejamento, capacitação, treinamento, atualização e desenvolvimento do corpo funcional da empresa”.

É quase unânime entre os estudiosos, hoje, o entendimento de que as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social não se restringindo, portanto, à escola e muito menos a docência, embora estas devam ser a referência da formação do pedagogo escolar. Sendo assim o campo de atuação do profissional formado em pedagogia é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia (LIBÂNEO, 2001, p.116).

O pedagogo trabalha de forma organizada e busca melhorias, tanto no ensino como em diversas áreas em que atua. Então, busca resultados positivos para empresa, assim como o funcionamento ideal para o desenvolvimento, atua de forma que os colaboradores se apropriam e buscam juntamente com a administração uma ocupação de qualidade, levando a autoestima do funcionário a fim de alcançar resultados positivos com os programas específicos para a pessoa na organização. O Pedagogo Empresarial “promove a reconstrução de conceitos básicos, como criatividade, espírito de equipe e autonomia emocional e cognitiva”. (LOPES, p. 74, 2006)

Se a empresa é um local em que há mudanças rápidas, diversos funcionários e profissionais devem atuar nela, precisam de funcionários aptos a transformar novos conhecimentos e organizar para que todas as mudanças que acontecem seja novos aprendizados e o pedagogo busca isso, novos conhecimentos, habilidades e competências. Segundo Ribeiro (2010):

Neste sentido, a própria formação adquire novas bases

conceituais e institucionais. O “aprender” transforma-se em uma parte integrante do desenvolvimento da empresa, que passa a ter nos processos de aprendizagem uma forma de vínculo com o seu redor. Esta postura vem acompanhada de uma pedagogização das ações de gestão organizacional que precisa: estimular e desenvolver cada vez mais a capacidade de auto-organização e desenvolvimento de seus empregados; motivar, admitir e coordenar todos os seus setores; ultrapassar a ideia de que pode apenas “confiar” no trabalho, independente de ações de formação e aperfeiçoamento. (p. 33 e 34).

Este é um ponto indispensável para a empresa, métodos de aprender e acompanhar a coletividade nas organizações de modo que irá ter a capacidade de um aperfeiçoamento satisfatório e desenvolvimento dos colaboradores. Para Lopes (2013) o Pedagogo é um crescimento na empresa que interfere positivamente nos métodos que dar suporte na qualificação da educação dos colaboradores. “Este é um momento para a atuação do pedagogo empresarial, porque a metodologia interfere diretamente na qualidade da aprendizagem”. (LOPES, 2013).

Na organização do pedagogo abrangerá novos conhecimentos, estratégias metodológicas, avaliações e isso se fazem necessário o crescimento no contexto empresarial, no processo de elaboração e quebrando paradigmas. Trabalhar uma nova função é o que torna um novo profissional. Sabendo dessa atuação é indispensável o pedagogo dentro da empresa, visto que é um novo cargo, novidades, pois é recente essa atuação. Assim, “[...] a busca de novas possibilidades para o treinamento implica perceber que a cultura de aprendizagem em uma empresa expressa muito mais o potencial de auto-organização cuja base está na modalidade do permitir”. (RIBEIRO, 2010)

O próprio pedagogo empresarial tem buscado novos conhecimentos na área da organização da empresa, nas aprendizagens, no processo de formação e dirigente na equipe dos funcionários, pois é um processo que está em constantes mudanças, tanto nas habilidades como no desenvolvimento de projetos com princípios pedagógicos. Dessa forma “O pedagogo empresarial tem uma tarefa específica que é desenvolver o conceito e a atitude de trabalho em equipe e

criatividade, que não são vivenciadas na escola e, às vezes, até mesmo sufocados, inibidos”. (LOPES, p. 24, 2013). O pedagogo é um mediador no processo de aprendizagens, é um desafiador em criatividade na sua atuação, profissional com domínio de formas pedagógicas positivas e representativas na sociedade, assim, vivencia aspectos que poderá retomar iniciativas que trazem garantia positiva de eventuais problemas que acontece na empresa.

A atividade pedagógica na empresa deve ser estruturada e vivenciada de maneira que ela se insira na sociedade, ou seja, além da empresa. Ter um olhar sempre atento ao cotidiano é uma garantia de aproveitar situações no momento em que acontecem, fazendo as inferências adequadas não se prendendo apenas às situações da sala de aula, tornando a aprendizagem mais fecunda. (LOPES, p.32, 2013).

Acrescenta, ainda, um ponto fundamental a ser entendido pelo pedagogo empresarial que se torna um ser de extrema importância no ambiente empresarial, pois trabalha com processos de aprendizagens que tem o domínio de avaliar determinados resultados, e não somente deixar passar, mas buscar soluções se não alcançar o resultado desejado.

O pedagogo empresarial tem de ser flexível e dinâmico para perceber e proporcionar a aprendizagem dentro dessas diferenciações. Tanto no processo de aprendizagem quanto os processos de avaliação deverão ser diferenciados. Devem-se adequar essas variações de processos da empresa. Em alguns departamentos, os processos deverão ser unificados e, em outros, somente os resultados. (LOPES, p.33, 2013)

De acordo com Lopes (2013), o pedagogo é um “profissional da ciência da educação precisa estar atento à forma de aprender dos funcionários e como os mesmos aplicam seus conhecimentos”. Ora, o pedagogo na empresa busca avaliar continuamente para que seja eficaz então, ele reorganiza a refazer todos os conhecimentos anteriores e ajustando o que já foi adquirido. Sendo assim, o pedagogo ensina

um aprendizado e aprende ao mesmo tempo, mas lembrando de que não é transferir conhecimento, e sim produzir conhecimento “Deve-se estar atento ao fato de que saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou construção”. (FREIRE, p.52, 2002). Então, a produção de conhecimentos dos funcionários são possibilidades de organização na construção do desenvolvimento da empresa. Buscando estratégias contínua e atitudes importantes.

Dentre as estratégias metodológicas vem todo o contexto no ensino do empreendedorismo, uma formação empreendedora, fugindo dos princípios tradicionais e contemplando a interdisciplinaridade em outros campos de atuação. Os métodos de acordo com as experiências vividas de diversos setores, isso faz com que a preparação para o mercado de trabalho na formação profissional e o andamento da sociedade.

Na medida em que a tarefa de formação nas empresas assume um caráter antecipativo e contínuo em termos da qualidade, o trabalho de manutenção da qualificação profissional é acompanhado da tarefa de preparar, apoiar e dirigir processos de mudança. Este dado provoca mudanças nos métodos de formação que evoluem de uma aprendizagem transmitida para uma aprendizagem orientada na ação e na experiência. (RIBEIRO, p.31, 2010)

Sabendo desses “eixos” metodológicos o pedagogo vai além da qualificação profissional, buscando métodos para abranger o conhecimento, seja profissional, organizacional e/ou qualificação. Compreender as etapas de conceitos de evolução é essencial. Nesta perspectiva o pedagogo empresarial constrói conhecimentos positivos no desenvolvimento ao reconhecer a importância da atuação do pedagogo no ambiente empresarial, analisando diversas organizações nas empresas.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa será orientada pela abordagem

metodológica qualitativa, empregaremos simultaneamente estratégias de construção de dados que remetem a categorização e análise interpretativas, como a técnica da observação na convivência do pedagogo empresarial. Para Minado (2001),

Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo de amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (DESLAURTERS, 1991, P.58).

A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar.

Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou construir a hipótese. A grande maioria dessa pesquisa envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; (c) análise de exemplo que estimule a compreensão. (GIL, 2007).

No estudo será trabalho com pedagogos que atuam em ambientes empresariais e que desenvolvem suas funções nas mais diferentes vertentes, também podemos incluir os profissionais que atuam diretamente com o pedagogo na empresa, buscando ampliar o estudo visualizando a ação do pedagogo com outros olhares de atuação. O instrumento de coleta de dados é o questionário estruturado, contendo perguntas de acordo com os objetivos e proposta de levantamento do estudo.

## **RESULTADOS DAS DISCURSÕES**

A Pedagogia Empresarial é um tema que vem sendo pesquisado e debatido por alguns educadores na sociedade em geral. Contudo,

aos poucos os estudos denotam que o pedagogo não é algo que se prende somente no ensino regular, mas também no seu interior. O Pedagogo na empresa é um profissional de importância, pois busca a melhoria e o conhecimento da realidade educativa no geral e no particular, contribuindo com a formação profissional dos sujeitos da empresa, assim passa a ser um valor de grande treinamento dos colaboradores.

O Pedagogo é um ser de criatividade em diversas áreas, e o Pedagogo Empresarial busca a criatividade, além da organização, treinamento, estratégias de desenvolvimento além de educação na empresa. Atualmente o mercado de trabalho precisa de pessoas capacitadas para atender as demandas necessárias para o melhoramento da empresa, assim buscando o Pedagogo Empresarial na organização, treinamentos, entre outros.

O Pedagogo Empresarial busca o envolvimento nas criatividades e observações administrativas, buscando a melhoria na organização, assim busca promover necessidade de cumprir mudanças e objetivos positivos, cooperando na formação e acompanhamento administrativo no contexto organizacional da empresa. Sendo assim “Verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal”. (LIBÂNEO, 2002, p.28). O Pedagogo na empresa deve ser um profissional capacitado para lidar com relações que poderão surgir na empresa, ele executa um papel essencial, como: formação, planejamento, treinamento, coordenando e avaliando projetos educacionais que irão contribuir dentro da empresa.

Em suma, incentivar os questionamentos e respostas, socialização, buscar soluções, integração e interação que estão inseridos na empresa, entre outros. Assim, “verifica-se hoje, uma ação pedagógica múltipla na sociedade. O pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não-formal. (LIBÂNEO, 2002, p.28)”. Até porque o pedagogo empresarial, deve estar focado no mercado da atualidade, direcionando seu conhecimento tanto para a realização de pesquisas vendo as necessidades de aprimoramento de cada um e o método pedagógico mais adequado, quanto também trabalhar em conjunto com profissionais da empresa como o RH, o planejamento

estratégico, na coordenação e desenvolvimento de projetos, ou, nos famosos centros de treinamento das empresas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa busca conhecer a atuação do pedagogo dentro das organizações empresariais, ressaltamos que o estudo está em desenvolvimento, portanto as considerações finais estão embasadas em reflexões levantadas durante o desenvolvimento do estudo a partir do contexto bibliográfico. A realização da pesquisa busca discutir a atuação do pedagogo dentro de uma organização, focando na sua colaboração, e desmistificando a ideologia de que este profissional só atua em sala de aula.

Após o exposto nas colocações anterior, podemos concluir que, através da literatura apresentada, o pedagogo tem cada vez mais ampliado seu campo de atuação, temos como reflexões finais, no artigo, que o pedagogo com o passar dos tempos em ampliado e se informado mais acerca dos seus campos de atuação, e das necessidades do mercado de trabalho atual. Os profissionais estão cada vez mais conquistando seu espaço no mercado de trabalho.

Entretanto a atuação deste profissional nos recursos humanos e/ou outros departamentos das empresas, pode ainda ser motivo de discussão, por sua prática estar muito ligada ao desenvolvimento de pessoas e compartilhamento de conhecimentos através do ensino e aprendizagem. Também ainda são poucos os estudos voltados exclusivamente para a atuação do pedagogo empresarial, tendo a necessidade de maior visibilidade, inclusive para o aluno graduando durante sua formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. **Pedagogia empresarial: saberes, práticas e referências**. Rio de Janeiro: Brasport, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981, 1995. (Coleção Primeiros Passos; 20).

CADINHA, M. A. Conceituando pedagogia e contextualizando peda-

gogia empresarial. In: LOPES, I.; TRINDADE, A.B.; CADINHA, M. A. (org.). **Pedagogia empresarial**: formas e contextos de atuação. Rio de Janeiro: Wak, 2008, p. 15-36.

DOLABELA, F. **Pedagogia empreender**. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 5.ed., São Paulo, Atlas 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática, Velhos e novos temas**. Goiânia: Edição do Autor, 2002

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para que?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

LOPES, I. **Pedagogia empresarial: Por quê? Para quê?**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

MILIONE, B. **Marketing do treinamento**. São Paulo: Nobel, 1989.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia Empresarial**: atuação do pedagogo na empresa. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F.P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiane E. e SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre; Editora de UFRGS, 2009.



# **A EDUCAÇÃO ESTÉTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

*Francisco das Chagas Amorim de Carvalho*<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Em *A Religação dos saberes* Edgar Morin apresenta jornadas com cientistas de diferentes áreas do conhecimento, abordando temas de maneira inter e transdisciplinar, organizados em “núcleos cognitivos”. Morin (2001) em epígrafe recorda uma fala de Pascal:

Sendo todas as coisas causadas e causadoras, auxiliadas e auxiliantes, mediatas e imediatas, e todas se mantendo por um laço natural e insensível que liga as mais afastadas e as mais diferentes, tenho como impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, assim como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes.

Nesta obra de Morin, a abordagem é sistêmica, o que permite organizar os conhecimentos de maneira diferente e compreender não mais somente pela análise, mas também pela síntese; não mais limitados ao conhecimento das substâncias, mas das relações: “Não se trata mais unicamente do microscópio e do telescópio, mas sim do macroscópio.” (2001, p.493). Esta abordagem, como a que resulta neste artigo, é transdisciplinar.

---

<sup>1</sup> UFPI, fcarvalho@ufpi.edu.br.

## Brevíssima digressão histórica

O conhecimento haver sido representado como frutos, a sabedoria como perfume, o próprio termo sapiência de sabor, as palavras como flores, mostra: o conhecimento chega primeiro através dos sentidos; pronunciar uma *sentença* será um juízo, mas sentido. A paideia grega evidencia a educação musical como a educação nos anos iniciais. Parte da educação do povo grego era realizada nos teatros (*theatron*) -daí o termo *teorói* de onde procede a *teoria*. Nos primórdios do helenismo, os saberes e descobertas da ciência caminham juntos à literatura. A poesia didática helenística e o canto eram meios de difusão científica. Colocava-se em verso o que se considerava útil, isto o dignificava e o elevava à categoria semelhante ao *epos* (relevância histórica); a cada tema um ritmo apropriado. Um povo entre outros que nos seus primórdios usava uma linguagem poética, que pensavam através de, ou com, imagens, bem exposto na obra de *Prefácio a Platon*, de Eric Havelock (1963).

A articulação entre beleza e sabedoria constituía uma constelação de valores: sabedoria, beleza e amor, era o ideal da formação grega: a *kalokagathia* (καλοκαγαθία). Este pensar em modo poético, ou *saber dos sentidos*, foi considerado por Vico em *Princípios para uma ciência nova* (1525) e *Ciência Nova* (1544), obras onde elabora conceitos como *razão poética*, e *lógica poética*, e *lógica da sensação*. Em *De ratione*, Vico criticou a Descartes por reduzir a compreensão de tudo à razão ou modo racional.

A história da estética e suas relações com a educação no Ocidente, considerando a cultura predominante, remonta a tradição arcaica grega. Embora a disciplina Estética, no âmbito acadêmico, fora definida em 1750 por Alexander Baumgarten. A “estética” já foi traduzida pelos ingleses como um conjunto de *virtudes amáveis da conveniência*, o que definia a *pessoa de gosto*; e na França de meados do século XIX esta estética foi um dos principais objetivos da *École du bon sens*, escola que influenciou os dramas cuja missão era traduzir a ordem social burguesa. A concepção de estética (*aisthesis*) predominante durante a Modernidade limitará a *experiência estética* à dimensão da sensação; é deixada fora a concepção mais complexa: a que significa *elevação dos sentidos* e que corresponde a *admiração*, experiência que envolve a sensibilidade, a cognição e a ética.

A *educação estética*, propriamente dita, iniciará no Romantismo alemão, mas não está restrita à arte, nem ao tema da beleza; embora esta estética estude a beleza ontológica, a beleza moral ou a beleza da harmonia nos pitagóricos. A beleza relaciona-se com valores. Platão, em *Fedro*, expõe uma escala para o amor (*eros*), desde o mais físico ao mais sublime e abstrato, também para a beleza, da mais genérica a mais ideal, eterna. Esta pode ser captada pelos sentidos, por um pensar poético, as ideias são apreendidas pela razão.

Aristóteles defendeu o uso da poesia para purificar as paixões, da medicina tomou o termo *katharsis*: purificação; sistematizou na *Poética o cânon* para provocar este efeito: a arte pode provocar emoções úteis. Aristóteles evidencia as praxias humanas, da experiência estética com a tragédia o que permanece são as empatias, a identificação entre o *ethos* do herói trágico e o *ethos* do espectador. O teatro teve uma função didática na educação do povo grego. Da relação entre *praxis* e *poiesis*, entre política e ciência, a poética se apresenta como uma espécie de ciência da ação, conciliando arte, técnica e produção.

Os teatros e arenas em Roma valorizaram os jogos, mantiveram alguns dos canônes gregos, mas reforçou a retórica, a eloquência, o discurso, a individualidade; a distinção entre as artes e os seus produtores foi instituída conforme uma sociedade escravocrata. A formação dos homens livres estava constituída pelas *artes liberais*: gramática, retórica, lógica, aritmética, geometria, astronomia e a música. Os demais deveriam buscar as *artes servis*. As outras atividades técnicas: medicina, arquitetura, agricultura, pintura, escultura, olaria, tecelagem etc eram consideradas artes mecânicas. Porque manuais, as artes que dirigem o trabalho das mãos, durante a Idade Média -quando predomina a ideia de que a alma é livre, mas o corpo é para ela um cárcere, foram consideradas inferiores às artes liberais. É preciso considerar o trabalho de ilustração, iluminação e tradução realizado neste período, o estudo da estética esteve à luz da teologia no mundo medieval.

Vico considerou a sensação e sua função gnosiológica, o que os sentidos captam na realidade não se reduz à ilusões; com a imaginação o sujeito interpreta o mundo conhecido através das sensações. Os sujeitos são singulares, há subjetividade na sensação estética. É preciso educar os sentidos, uma auto-educação para tornar-se sensível. Pois,

a natureza fala a ouvidos atentos, a natureza é um livro aberto a quem possa ler, existe, assim, o encontro.

A estética teve distintas abordagens. A beleza é objetiva: considerando proporções, valores, medidas; ou relativa: considerando a subjetividade de quem a capta. Os sentidos que captam o belo são educados, o que vemos e o modo como vemos depende da ótica, mas também da cultura: um olhar humano. A abordagem da estética, na apreciação da beleza, esteve entre a beleza formal e a beleza como expressão do bem, entre *bios* e *logos*.

Entre a Idade Média e o Renascimento na Europa, sem ignorar a colaboração árabe, frei Tomazo Campanella, com *Città del Sole*, é referência da experiência estética na construção do conhecimento, trata-se de uma utopia onde as crianças aprendem as ciências conduzidas por um roteiro de descobertas, imersas na natureza e na arte. João Amós Comenius na *Didática Magna* teve os escritos de Campanella como referência, na obra *Orbis Pictus* evidencia ainda mais a influência, porém pouco se comenta; trata-se de uma sistematização da aprendizagem dos conteúdos através de uma vivência artística e estética.

Na cidade socialista, projetada por Campanella, a educação é pública. Os conteúdos são conduzidos por educadores de diferentes áreas do conhecimento: ética, retórica, lógica, gramática, poesia, astrologia, cosmografia, geometria entre outras. Permanece a metáfora do mundo como um livro aberto, a leitura de mundo acontece através de leitura de imagens sem excluir as artes mecânicas. No início, o campo de experiência se dá através de contação de histórias, as crianças ouvem sobre as pinturas que cobrem as sete muralhas da cidade e que constituem uma coleção de murais. O ensino evoca a todos os sentidos, e as crianças aprendem enquanto passeiam. O estudo das ciências aparece nas pinturas dos terraços; sobre o altar, duas enormes esferas: a terrestre e a celeste. No muro interior estão expostas as figuras geométricas; no exterior, os mapas; cada ciência com suas imagens. Campanella considerou o ensino da música e do canto especial para crianças e mulheres.

Baumgarten utilizou o termo *aesthetica* pela primeira vez, consagrando esta denominação entre 1735 e 1750 ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes do lógico-discursivo, para esta dimensão do conhecimento colabora a arte. Assim, inspirado pelas influências do iluminismo alemão, identificou um dos princípios funda-

mentais da estética moderna: a arte encontra seu objetivo em si mesma. A arte é própria do ser humano, por sua condição, não pode ser tratado como meio, pois não é coisa entre outras.

Kant, em *Crítica do juízo*, escreveu sobre o juízo estético; para ele o conhecimento do mundo tem relação com a experiência sensível. Para Kant, o homem é o que a educação faz dele através dos processos de formação, dos hábitos e da cultura. Nesta obra escreve que entre o juízo estético -de prazer e de gosto- e o juízo teleológico -de conformidade a fins- haveria uma espécie de *saber admirável* (B 272, 273), um *saber sensível*.

Schiller, em *Cartas sobre a educação estética do homem*, retoma a perspectiva da beleza na formação humana, defende haver uma *razão poética*, uma *lógica da beleza*; ele propõe que a educação alcança educar uma *alma bela* através de uma "educação estética". Articulou a estética kantiana com a filosofia da educação de Rousseau e sua própria ideia de sentimento. Para Schiller, a educação através da experiência da beleza permite experimentar a síntese entre razão e sentimento, entre cultura e natureza. Na Carta XXII trata das relações entre o estado estético, o conhecimento e a moral, e considera que a arte moralizadora contraria os princípios da beleza, ela exige liberdade e autonomia; o estado estético não se fundamenta na gestão heterônoma dos sentidos ou sentimentos. A educação estética conduz à formação integral e cria o campo de experiência para tornar-se humano.

Para Goethe, um carácter harmônico resulta de uma educação estética, de um projeto pedagógico que cultive o espírito, sem discriminar entre a educação de um jurista ou de um artesão. Goethe chamou atenção para a diferença entre educação moral e a educação estética, esta consiste em *deixar que no sujeito realize sua natureza*; o que justifica a necessidade de aprender e ensinar a ver, a escutar, a sentir. Não é doutrinar uma forma de sentir, mas construir a consciência de que os sentimentos são e estão sujeitos à educação; as *inclinações*, exceto aquelas da sua constituição genérica, são mediações. A *educação dos sentidos* educa para a leitura do mundo; constatou-se que a emancipação da ilustração não bastou para alcançar a liberdade e a felicidade, que a verdade não é obra só de ilustração, precisamos ser afetados pela verdade, afirmou Michel Foucault; por isso, a

educação estética deve servir para experienciar os valores e emancipar os sentidos.

Hegel, no livro *Estética*, afirmara que arte, religião e filosofia são as três formas do espírito absoluto, porém, concebia que a música seria a arte mais próxima do espírito, para aceder ao mundo do espírito, como para sua manifestação. De modo diferente, Marx, a partir do materialismo histórico, demonstrou que a produção de cultura está relacionada à sociedade, às relações econômicas e de poder, e não a algum espírito absoluto. Na Escola de Frankfurt, pensando em termos dialéticos, filósofos e sociólogos construíram críticas ao *esclarecimento* e aos padrões estéticos. Adorno designou como “indústria cultural” a produção dos bens culturais e simbólicos; denunciou que a lógica do capital produz bens para o consumo, mas também produz as necessidades, administra os desejos, faz comércio dos sentidos. Para Adorno a produção estética é uma entre outras formas de produção:

A força produtiva estética é a mesma que a do trabalho útil e possui em si a mesma teleologia; e o que se deve chamar a relação de produção estética, tudo aquilo em que a força produtiva se encontra inserida e em que se exerce, são sedimentos e moldagens da força social (2006, p.16).

A experiência estética, o gosto, longe de ser exclusivamente expressão da alma, é produção social, aprende-se a gostar; por isso, é necessário educar para a emancipação da consciência -vontade e pensamento- condição para haver autonomia de criação e fruição.

### **Aspectos da educação artística e estética no Brasil**

No Brasil, a experiência artística e estética não inicia no século XVII, com os portugueses e jesuítas, é fato que aqui instituíram escolas e difundiram a cultura europeia, mas os índios, desde o Brasil colônia até os dias atuais, buscaram resistir com suas culturas.

Na escola tradicional, a metodologia no ensino de artes baseava-se na repetição, na cópia e memorização. As *atividades artísticas* eram poesias e textos a serem memorizados. Predominava a cópia de desenhos e modelos arquitetônicos, o desenho geométrico, a erudi-

ção e a estética neoclássica. Na *prova* o *alumnus* demonstrava competência técnica e cognitiva, estaria apto se demonstrasse capacidade de copiar os modelos indicados.

A produção industrial para qualificar “mão-de-obra” exigiu propostas educacionais que atendessem ao mercado, isto repercutiu no ensino da arte, e esta ainda enfrenta o dilema: existir com fim em si mesma ou como meio para outros fins.

A Semana de Arte de 22 apresentou manifestos e exposições por uma renovação estética no Brasil. Os artistas modernistas: Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Mário de Andrade, Oswaldo de Andrade, Villa-Lobos, Brecheret entre outros, se engajaram contra a herança acadêmica, propondo uma arte nacional. Mais que copiar o mundo já existente, o objetivo era inventar e reelaborar. O professor criava as condições para a experiência e a criatividade, para a expressão individual, com ênfase no processo; entre as atividades artísticas estava o desenho livre e a pintura, a criação literária e a expressão espontânea.

A Escola Nova trouxe a tendência centrada na criança que aprende na ação e na experiência, incentivou a inclusão da arte nas escolas. As vanguardas europeias e as pesquisas em psicologia e psicanálise influenciaram as escolas. A subjetividade e o mundo interior são importantes para o conhecimento de si e do mundo, por isto, não bastava saber copiar modelos; a livre expressão e a imaginação são modos de experimentar a realidade.

Em 1948, a criação da Escolinha de Arte do Brasil, com Noêmia Varela e outros arte-educadores, trouxe concepções que vão além da livre-expressão, tomando como referência Vitor Lowenfeld, Herbert Read e estudos da *Internacional Society of Education Through Art*. O ensino da arte tinha como compromisso a capacidade criadora, a partir de uma compreensão da arte como cultura. Herbert Read (1986) elabora a proposta de uma *educação através da arte*, consistia em conduzir os educandos a vivências artísticas e estéticas, entendia a arte e a educação de forma integrada, escreve H. Read:

quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de auto-criação. Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o

vemos por dentro; e ambos os processos integrados constituem o ser humano completo (1986, p. 12).

Em 1964, sob o regime militar, são interrompidos os avanços, a arte e outras áreas do conhecimento com abordagem crítica sofreram forte censura. Nas escolas, o ensino tecnicista tornou-se a política do regime. A função do professor passou a ser a de replicar os manuais, cujos conteúdos deveriam servir ao mercado. O ensino restringiu-se às atividades produtivas e úteis, reforçadas nos livros didáticos, a arte passou a mera atividade para distrair ou preparar para as “disciplinas sérias”. O corpo, a mente e as emoções seriam treinadas para o controle do comportamento e da disciplina; o behaviorismo, útil nos quartéis, foi imposto às escolas; a metodologia não tinha procedimentos claros, havia uma mescla de práticas e finalidades, uso de materiais diversificados e pouca teoria. Algumas destas práticas permanecem: confecção de objetos, cópias, redução das aulas de artes, ora para adornar a escolas, ora para liberar horário para aulas que preparam para o mercado.

Com a redemocratização do país, na década de 80, as referências teóricas antes censuradas foram liberadas; a pedagogia de Paulo Freire e pedagogias com perspectiva histórico-críticas retornam às escolas. Com a compreensão da arte como conhecimento, a educação artística exigia considerar as dimensões: a criação, a fruição e a contextualização. Ana Mae Barbosa no final desta década apresentou a *abordagem triangular* no ensino de Arte, com três eixos: “leitura de imagens” [mais amplo que “obra de arte”], “contextualização” [mais amplo que “história da arte”] e “fazer artístico”. Esta concepção do ensino de arte está nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas (Brasil, 1997, p. 15).

A formação em Arte constitui-se de duas dimensões: a *educação artística* e a *educação estética*. A arte como conhecimento, como cultura, tem sido a versão mais aceita, porém, a cognição tem sido associada ao uso da razão; a sensibilidade ainda enfrenta resistência para ser considerada objeto da educação. Mas a importância dos sentidos para a construção do conhecimento foi considerada por Spinoza, Walon, Vigotsky, Lukács, entre outros. Empresas de *marketing* faturam milhões construindo o gosto, incutindo desejos e necessidades de consumo. Busca-se a razão de ser, mas e os sentidos de ser?

A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que “a abordagem das linguagens articule seis **dimensões do conhecimento** que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística”; as dimensões são estas: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, fruição e Reflexão. Assim, descreve a Estesia:

**Estesia:** refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. (BRASIL, p.194).

É preciso considerar o compromisso entre a educação e a vida; a inserção do corpo na vida, solicita como atitude o encontro, a compreensão, a colaboração e a sinergia, e não o protagonismo ou a competência. A criação artística e a experiência estética não se reduz à linguagem; a capacidade de sentir é maior que a de dizer. O *lógos*, ou a cognição, não é exclusivo da razão, na ação poética existe cognição, uma lógica própria, ou razão poética; os processos criativos exigem pensamento, sentimento, sensação, intuição e produção. É necessário realizar a *vivência estética* no contexto da escola; é preciso educar para a vida.

## Pressupostos pedagógicos

A *experiência estética* acontece desde a gestação, ainda não abriu os olhos mas a criança já ausculta; tem estesia, sciência, está imersa, em unidade com o mundo que a engendra. No ventre da mãe a criança sente o que dá prazer e alegria à mãe, o que a entris tece e lhe faz medo; vive em um mundo de sons, ruídos, sente as boas e as más palavras; conhece por ressonância, porque vive em sinergia com este mundo, esta morada que é sua mãe. Assim, inclusive os genitores precisam de educação estética. Essa empatia, ou solidariedade, precisa ser cultivada anos mais tarde, ser capaz de sentir o que o outro sente, projetar-se. Paulo Freire, no artigo *A importância do ato de ler*, escreve:

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (...) Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”. (...) **a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.** Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. **A pesquisa do que chamava universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam.** (grifo nosso)

As metáforas, recurso que evoca experiências de vida no leitor, a grandeza e a boniteza da experiência docente, é uso da poética para significar e expressar o comum (coletivo), é a configuração do *excedente de sentido*, transcende o particular, é a reserva ou repertorialidade da vida em comunidade, não só as coisas, mas as relações com elas.

Paulo Freire ressalta a colaboração entre lógicas e modos de interpretar o mundo, entre a lógica da leitura poética do mundo e a leitura lógico-discursiva, escreve: “Desde o começo, na prática democrática e crítica, **leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas**” (grifo nosso). A palavra floresce em um mundo criado, segue: “agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. Agora já não é possível texto sem contexto.”. Em suma: pensamento [conhecimento], sentimento [imaginação criativa] e ação [política e ética, posição no mundo, compromisso]. O texto tem vida, tem texturas. Que corresponde à *palavra*, à *frase* e à *sentença* (um mundo com sentido). Tratando da função social das bibliotecas públicas, comenta Paulo Freire (1989):

Daí a necessidade que tem uma biblioteca popular centrada nesta linha se estimular a criação de horas de trabalho em grupo, em que se façam verdadeiros seminários de leitura, ora buscando o adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda, **ora propondo aos leitores uma experiência estética**, de que a linguagem popular é intensamente rica.

Comentando sobre sua alfabetização, narra suas memórias: “O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (1989, p. 15). Essa *leitura de mundo* não é apenas cognitiva, é também simbólica e supõe uma *imaginação criativa*, ela muda o sentido do *olhar habitual*. Não tivesse Newton um olhar sensível, um interesse pelo que não se vê, a queda da maçã seria um feito banal. Haveria conhecimento não fosse a maçã atraente e apetitosa: com seu colorido, seu perfume, textura, e sabor? Nós educamos para sentir? Educamos para saber. Que saber é este sem sentido? Por natureza desejamos saber. Não houves-

se o desejo, a vontade, haveria saber? Sem amor, não bastaria todo conhecimento. A beleza também tem o poder de despertar nossa *curiosidade epistemológica*, escreveu Paulo Freire. É com a vivência que o saber se transforma em experiência; é a diferença entre explicar e estar implicado naquilo que se diz. A propósito, escreve Larrosa (2001, pp.2-4):

(...) a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (...) A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Uma coisa é descrever o corpo, seus órgãos, suas partes, outra bem diferente é expressar o corpo vivido, dizer desde dentro, ele mesmo dizer de si, sendo corpo: não tenho um corpo, sou este corpo; não habito a terra, eu e a Terra, as florestas, os rios, somos um; é uma perspectiva com sensibilidade e compromissos. Há uma estreita relação entre valores estéticos e valores éticos. Rubem Alves fala do homem que tem negociado o prazer das coisas, incapaz de senti-lo sem que haja uma moeda mediando esta relação:

não deve haver prazer livre ou gratuito. (...) A organização última do controle exige que a ciência descubra maneiras de se reduzir todas as formas de prazer a alguma que possa ser apropriada funcionalmente pelo sistema. O prazer tem que ser transformado numa mercadoria – apenas as coisas que possam ser

compradas devem ser capazes de proporcioná-lo (ALVES, 1986, p. 50).

O pragmatismo do mercado aliena o ser humano dos vínculos com a [sua] natureza [da realidade e necessidades], impede que o mundo se torne humano, daí os sentidos humanos não reconhecem o mundo, a alienação produz desrespeito e destruição, tudo é tornado meio para algum fim, coisa útil, ou com caráter absoluto em si mesmo, mercadorias.

Em *A teoria da alienação*, István Mészáros considera os escritos de Lukács sobre a educação estética, defende que uma ruptura com a lógica do capital tem de ser não só formal, mas essencial; para isto, a educação dos sentidos. Não há emancipação sem autonomia nos modos de sentir. Para transformar as atuais formas de produção, inclusive as formas alienadas/alienantes de produção cultural, precisamos educar para a auto-educação e a autogestão das necessidades. Mészáros, acerca da proposta de Schiller, escreve que teria sido realmente um milagre se essa ideia de uma “educação estética do homem” tivesse encontrado um destino diferente, em um mundo dominado pela alienação capitalista.

O “protagonismo” e a “postura empreendedora” que a BNCC orienta como competência a ser internalizada nos jovens, reproduz a lógica da política econômica neoliberal. E qual o problema? O sociólogo István Mészáros, no tópico *Aspectos estéticos*, cita o texto de Marx nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*: “O animal forma apenas segundo a medida e a carência da *species* a qual pertence, enquanto o homem sabe produzir segundo a medida de qualquer *species*, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por *isso, segundo as leis da beleza*” (2006, p.189). O capitalismo exerce controle, inclusive, sobre os processos de mediação e sobre os sentidos: “O homem carente, cheio de preocupações, não tem nenhum sentido para o mais belo espetáculo; o comerciante de minerais vê apenas o valor mercantil, mas não a beleza e a natureza peculiar do mineral; ele não tem sentido mineralógico algum” (*ibidem*). Citando o texto de Marx, explica Mészáros que esta “rudeza” de sentidos não é uma fatalidade da *natureza*, ela é *artificialmente* produzida, pela sobreposição de todos os sentidos físicos e mentais “pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter”.

## À guisa de conclusão

O sentido original de estesia (aisthesis) como “elevação dos sentidos”, ou “*deixar que no sujeito se realize sua natureza*”, esta acepção de cuidado dos sentidos do ser e do estar, está em consonância com Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia* escreve que educar exige estética e ética. Para romper com a lógica de alienação, a educação estética pode promover vivências de atividades autotélicas, onde se experimente e se efetive a autoeducação dos sentidos, a auto-gestão das necessidades [da vontade, dos desejos e sentidos].

A arte, na visão de Marx, visa acrescentar uma nova dimensão à vida humana, junto a todas as outras atividades vitais do homem. Mészáros cita a Marx: “Nessa concepção, a produção e o consumo da arte se tornam aspectos inseparáveis da mesma atividade vital que só pode ser descrita como a *auto-educação* estética *prática* do homem”. Este é o objetivo da educação estética: a “*emancipação dos sentidos humanos*” (2006, p.181).

O campo da estética é o da construção da natureza humana. As sensações não são apenas determinações antropológicas, mas afirmações ontológicas do ser (natureza); a separação entre *ser humano* e *natureza* objetivou sustentar narrativas. A estética, que serve ao hedonista ou ao mercado, se apropriada pode colaborar para a “*emancipação completa de todas as qualidades e sentidos humanos*”; pois o ser humano se constitui nos modos de relação; continua Mészáros com as palavras de Marx: “*Não só no pensar, portanto, mas com todos os sentidos o homem é afirmado no mundo objetivo*.” (2006, p.182).

A educação estética supõe cultivar uma comunidade de sentidos, a capacidade que uma pessoa tem de experimentar o horizonte vital de outra. Ainda estamos no estágio de aprender a estar, a conviver. A educação estética, a partir de uma abordagem sistêmica, constitui uma eco-estética, onde ainda faz sentido cuidar de si, do outro e do planeta.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Th. W. *Teoria estética*. Lisboa: Edições 70, 2006.

ALVES, Rubem. *A gestação do futuro*. Campinas: Papyrus, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. PCNs: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. BNCC – Ensino Médio. MEC/CNE. <http://portal.mec.gov.br/index.php> Visto em 02/02/2020.

DUARTE JÚNIOR. *Fundamentos estéticos da educação*. São Paulo: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LARROSA. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. FUMEC – SME – julho de 2001.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.



# A FORMAÇÃO HUMANA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: realidade e possibilidade

*Aliny de Maria Oliveira Barbosa<sup>1</sup>, Eliana de Sousa Alencar Marques<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A educação na organização social a qual vivenciamos se constitui como mediadora da formação dos sujeitos. Entendemos que esta formação desenvolvida pela educação, deve se constituir como uma formação humana. Uma formação que promova o processo de humanização, que constitua o ser em humano, através da apropriação e objetivação do mesmo sobre a realidade, sobre os bens produzidos pela humanidade sócio-historicamente.

A educação básica é um dos níveis de ensino que compõe a educação do país. Esta revela-se de grande importância para o processo de formação humana dos sujeitos. Pois, no âmbito institucional é pela mesma que ocorre o processo formativo inicial dos alunos. Assumindo um papel de destaque por também se constituir como nível de ensino legalmente obrigatório, o qual todos devem vivenciar.

Compreendemos que em uma sociedade de classes, como a nossa está organizada. A educação tem assumido o papel de reproduzir a organização vigente, formando os indivíduos para se enquadrarem ao contexto social. Com isso, a formação humana dos alunos se constitui como uma possibilidade, que só pode ascender ao campo do real

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), alinydemaria@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), esalencar123@ufpi.edu.br

por meio de condições que propiciem o desenvolvimento da mesma. Destacamos que uma dessas condições para a promoção de processos formativos humanizadores é que estes sejam subsidiados por práticas pedagógicas transformadoras.

Estas práticas se constituem como revolucionárias, que objetivam a mudança do pensamento dos alunos. São mediadoras de processos de formação humana, pois buscam promover o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos através da apropriação dos mesmos sobre a realidade, atentando para a mesma sob um olhar crítico e reflexivo, para que possam transformá-la.

O objetivo deste estudo é analisar sob as lentes das categorias realidade e possibilidade o desenvolvimento da formação humana no contexto da educação básica. Para tanto, partimos da seguinte questão norteadora: como se dá o desenvolvimento da formação humana no contexto da educação básica? Este trabalho é resultado de um recorte de pesquisa em andamento no curso de mestrado em educação. E fundamenta-se em autores tais como Marx K. e Engels F. (2009), Antunes (2018), entre outros.

O mesmo está organizado da seguinte maneira: introdução, que corresponde á presente seção que está sendo desenvolvida. A primeira seção, intitulada: Realidade e Possibilidade Na Perspectiva Do materialismo Histórico Dialético. Na qual iremos discorrer acerca das referidas categorias que subsidiam nossa discussão acerca da formação humana na educação básica. A segunda seção intitula-se, como: Formação Humana na Educação Básica. Na mesma iremos tratar da discussão acerca formação humana no contexto da educação básica como possibilidade para a transformação social.

## **1 Realidade e Possibilidade Na Perspectiva Do materialismo Histórico Dialético**

Na busca por compreendermos como se dá o processo de desenvolvimento da formação humana no contexto da educação básica, utilizamos as categorias realidade e possibilidade. Tendo em vista que estas nos possibilitam conhecer o processo de desenvolvimento, de transformação de determinado objeto ou fenômeno.

Nossa compreensão acerca das categorias realidade e possibilidade está embasada no materialismo histórico dialético. Este é o mé-

todo que nos possibilita através de suas categorias, a superação da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Nos permite ascender do concreto caótico para o concreto pensado. Assim, é pelas categorias do mesmo que buscaremos compreender como se constitui a formação no contexto da educação básica, especificamente através do par categorial realidade e possibilidade.

Embasados no referido método, compreendemos por realidade tudo que existe objetivamente, “uma possibilidade realizada, algo que já passou a existir, que se desenvolveu” (KONSTANTINOV, 1974, 197). A realidade é o conjunto das mediações. É na própria realidade que se constituem as condições e causas que medeiam o desenvolvimento do possível em real.

Já a possibilidade é a existência do novo enquanto potencialidade. A possibilidade é um dos elementos da realidade. O possível só se constitui assim, porque já existe rumo à mudança, à transformação do existente em algo novo, qualitativamente diferente (KONSTANTINOV, 1974). Nesse sentido, entendemos que a formação humana dos alunos na educação básica se constitui como uma possibilidade, que só se tornará real efetivamente, se existirem condições concretas na realidade para o desenvolvimento da mesma.

Pois, a possibilidade é a estrutura do novo, que ainda não subordinou para si todas as condições e as causas necessárias para que se torne realidade (FERREIRA, 2017). Ressaltamos que nem sempre a realidade apresenta condições necessárias para a efetivação da possibilidade se tornar real. Quando não há essas condições, a possibilidade se constitui como formal, o que não quer dizer que esta seja impossível de se tornar real, mas naquele contexto, naquele momento, essas condições não existem concretamente (KONSTANTINOV, 1974). Já quando há uma possibilidade real, isso significa que a realidade possui as condições concretas para o desenvolvimento da possibilidade em realidade.

Ponderamos que a formação humana é uma possibilidade real que pode ser efetivada no contexto da educação básica, em vista das condições que podem ser desenvolvidas para tal. Elucidamos como uma destas condições, o desenvolvimento das práticas pedagógicas transformadoras. Pois estas são práticas que estão pautadas em uma perspectiva de transformação da realidade através da formação humana dos sujeitos.

## 2 Formação Humana na Educação Básica

A educação constitui-se como prática social desenvolvida pela mediação dos sujeitos em contextos educativos (MARQUES; CARVALHO, 2015). Compreendemos que a mediação que possibilita que esta prática social se desenvolva, deve se constituir como aquela na qual professores e alunos estão em atividade. Pois, destacamos que é em atividade que se dá a formação humana.

Ponderamos também que a educação é condição para a transformação social. No entanto, não em uma perspectiva romântica de acreditar que a mesma poderá nos salvar das contradições sociais que o sistema vigente nos interpõe em uma perspectiva salvacionista. Mas considerando que a educação é a prática social pela qual os sujeitos ao entrarem em atividade, se formam enquanto humanos através do desenvolvimento de uma consciência crítica que lhes possibilitará promover a transformação social.

Entendemos que a educação pode promover um processo formativo no qual os alunos se apropriem das produções histórica e socialmente produzidas, elaborando novos conceitos e ultrapassando o conhecimento espontâneo, refletindo criticamente sobre a realidade, buscando entender quem eles são, qual o seu lugar no mundo, bem como a organização social que lhes está posta, desenvolvendo assim, a consciência crítica dos mesmos, que possibilitará que estes desenvolvam práticas revolucionárias, de transformação do contexto social.

Sabemos que a educação na sociedade em que estamos é desenvolvida institucionalmente. A mesma está organizada em níveis, etapas, modalidades entre outros aspectos. Escolhemos a educação básica para tratarmos da discussão da formação humana em contextos educativos, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) em seu Art. 5º, estabelece que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo”.

Em vista do que dispõe a LDB 9394/96, compreendemos a importância da educação básica no contexto educacional e social coo

um todo. Pois, esta se estabelece como de caráter obrigatório, devendo assim qualquer sujeito ter acesso ao processo formativo que a mesma desenvolve. Entendemos também que a educação básica se constitui institucionalizadamente como processo inicial de formação dos sujeitos.

Em vista disso, destacamos que a formação que decorre no processo de ensino aprendizagem que se desenvolve na mesma deve promover humanização dos alunos. A humanização é o processo pelo qual “ao produzirem seus meios de subsistência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

Dessa máxima defendida por Marx e Engels (2009), entendemos que a humanização não é apenas a adequação passiva dos sujeitos sobre a realidade. Ela trata-se do processo em que os sujeitos ativamente entram em relação com a realidade, buscando apreendê-la, para então, se exteriorizarem sobre a mesma, transformando-a, e assim desenvolvendo sua consciência, este processo se dá através da atividade humana.

A atividade é o processo que possibilita o desenvolvimento do psiquismo humano, e assim, o desenvolvimento do próprio homem, pois, é através dela que os seres humanos entram em relação com a realidade e com seus pares. Essas relações se desenvolvem mediadas pela atividade humana. Na atividade se evidencia a relação do homem com a realidade (RUBESTEIN, 1977). Esta se configura como consciente e orientada para um fim.

Diante disto, entendemos que a transformação da consciência dos alunos se dá através da mediação de um processo formativo que os coloca em atividade, proporcionando a formação humana dos mesmos, possibilitando que estes promovam a transformação social. Pois, a estrutura da consciência humana está diretamente ligada às atividades que os seres humanos realizam (LEONTIEV, 1978).

Assim, se em atividade há o desenvolvimento de uma consciência crítica, que conceba a necessidade da transformação social, aí se encontra a possibilidade dos sujeitos buscarem a transformação do sistema constituído, fossilizado. Uma vez que toda atividade humana se desenvolve duas vezes, primeiro intrapsicologicamente e depois no plano da realidade material (MARQUES; CARVALHO, 2015)

A atividade se desenvolve a partir das necessidades emergidas

da relação do ser humano com o meio. A necessidade é o impulso que converte-se para o ser humano em motivação (RUBESTEIN, 1977) para estar em movimento, em atividade. Os motivos são produções sociais que se desenvolvem da relação social dos seres humanos com a realidade e seus pares, pois são produtos das necessidades que emergem desta relação. Estes são educados, não se produzem naturalmente.

Compreendemos assim, ser necessário que o processo formativo humanizador possibilite aos alunos o desenvolvimento da reflexão crítica acerca dos aspectos que contemplam o contexto social, para que estes compreendam a necessidade de transformação do mesmo. Este movimento poderá suscitar no desenvolvimento de motivos para estes desenvolverem a atividade que lhes possibilita a formação humana. Subsidiando também aos mesmos que desenvolvam como objetivo esta transformação, para que este se alinhe com os motivos, bem como desenvolva as condições para que esta atividade formativa aconteça.

Conforme o entrevistado, a atividade é a mediadora do desenvolvimento da consciência humana. Ela, é a base material da consciência dos homens, é pela mesma que se torna possível compreendermos concretamente a consciência, sobretudo esta em movimento, e assim, o próprio processo da formação humana (MARQUES; CARVALHO, 2015).

Segundo Marx e Engels (2009, p. 31) “a produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens [...]”. É no movimento dialético de produção da realidade que o homem produz si próprio, produz sua consciência.

Em corroboração com essa afirmativa, Antunes (2018, p. 51) destaca que:

O trabalho transforma a natureza e dessa transformação resulta algo novo, não anteriormente existente, não puramente natural, mas algo natural mediado humanamente pelo trabalho, um produto humano, seja ele dado na forma de um objeto útil, algo que satisfaça uma necessidade humana, seja esse produto o próprio ser humano. Isso implica que o ser humano é, ele mesmo, um resultado do processo de transformação

da natureza – e, concomitantemente, agente fundamental desse processo.

Compreendemos da afirmativa do autor, que o processo de formação humana se dá pela atividade humana, o trabalho. Este, aqui não é compreendido na perspectiva mercadológica, de venda da força de produção do ser humano. Mas, é a atividade pela qual o ser humano se relaciona com a natureza, ocasionando transformação sobre a mesma para a produção de produtos que satisfaçam suas necessidades.

Esse processo ocasiona também a própria produção do ser humano, um ser social, agente e produto da ação que exerce sobre a realidade. E assim, portanto, produtor e produto da mesma, que se apropria e objetiva sobre esta. Portanto, a formação do ser humano, se constitui como obra dele próprio (ANTUNES, 2018), pois pela atividade que exerce o homem desenvolve sua consciência.

O desenvolvimento da consciência está atrelado ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que promovem a reorganização na estrutura da mesma (VIGOTSKI, 2004). A história das funções psicológicas superiores “é definida como a história da transformação de meios de comportamento social em meios de organização psicológica individual” (TULESKI; FACCI; BARROCO, 2013, p. 289). Ou seja, os comportamentos sociais determinam a organização psicológica dos indivíduos.

Isto se dá, pois todas as funções psicológicas surgem como necessidades do meio social, na interação entre os indivíduos, e posteriormente, passam a fazer parte do arsenal psíquico de cada um individualmente (TULESKI, 2008). A consciência individual se desenvolve a partir da consciência social. Esse processo de internalização dos meios de comportamento social gera mudanças psicológicas, que acarretam no desenvolvimento de novos sistemas psicológicos, formados pela relação entre funções que antes não estavam em relação, promovendo a reorganização das mesmas e da consciência.

Assim, para que os alunos estejam envolvidos em um processo formativo humanizador, que possibilita o desenvolvimento da consciência crítica em vista da transformação social. É necessário que este processo lhes possibilite compreender a necessidade social desta transformação, para que estes internalizem a mesma.

Levando em conta o contexto discutido, em que a educação é responsável por mediar o processo formativo do ser humano. Entendemos que a educação básica só desenvolverá a efetiva formação humana dos alunos se esta formação se desenvolver através de um processo formativo que possibilite aos alunos agirem ativamente sobre a realidade, se apropriando e objetivando sobre a mesma, o que suscitará no desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos, a qual regulará suas ações em vista da transformação social.

Este processo formativo que subsidia a formação humana dos sujeitos se dá mediado por práticas pedagógicas transformadoras. Entendemos que as mesmas são a atividade mediatizadora para a formação humana dos sujeitos. Pois se constituem como práticas pedagógicas que visam a transformação social através da ação do homem sobre a realidade. Compreendemos as mesmas como práticas de sucesso, que visam a transformação revolucionária por meio da práxis (MARQUES, 2014).

Estas são práticas que visam a emancipação dos sujeitos pelo desenvolvimento de uma consciência crítica que lhes possibilite atuar sobre a realidade com criticidade, autonomia e reflexividade, para transformá-la. As mesmas visam criar as possibilidades de transformação de uma organização social fossilizada, que só se reproduz.

Tendo em vista o contexto discutido, elucidamos que a formação humana na educação básica se constitui como uma possibilidade concreta, que pode vir a tornar-se realidade através das condições que possibilitam que a mesma se efetive. Destacamos o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras no processo de ensino aprendizagem como uma das condições que possibilitam a formação humana dos alunos, pois esta se constitui como atividade que medeia essa formação.

Tendo em vista que as mesmas visam a transformação social pela ação dos sujeitos sobre a realidade. Isto conforme elencamos anteriormente, se dá pelo desenvolvimento de uma consciência crítica emancipadora, desenvolvida na relação dos alunos com a realidade com seus pares, se apropriando da realidade através do processo de reflexão crítica, no qual os mesmos apreendem as produções sócio-historicamente produzidas, ultrapassando uma visão ingênua sobre a realidade.

Este processo de apropriação culmina na objetivação dos alu-

nos sobre a realidade buscando transformá-la. Pois, possibilita a reelaboração do pensamento dos mesmos, o que promoverá transformação do seu pensar, sentir e do seu agir, voltado para a transformação das condições sociais instituídas.

Para desenvolver as práticas pedagógicas transformadoras que suscitam na formação humana dos alunos, os professores da educação básica também precisam ter uma consciência emancipadora. Para tanto, os mesmos devem estar envolvidos em processos formativos que perspectivem a formação como “um mecanismo favorecedor da reflexão, da problematização das dificuldades pedagógicas e da articulação entre a teoria e a prática, por a compreenderem como um meio privilegiado para a promoção de desenvolvimento pessoal e profissional” (LONGAZREZI; SILVA, 2013, p. 215).

Entendemos assim, que os processos formativos que promovem aos professores a possibilidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras devem objetivar a formação como um meio privilegiado que possibilita a reflexão crítica sobre contexto social, educativo e sobre suas práticas.

Subsidiando assim, o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, lhes possibilitando o desenvolvimento de novas significações sobre si, a realidade e sua profissão, lhes conferindo condições de redimensionar suas práticas e desenvolver práticas pedagógicas transformadoras.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Compreendemos que a educação básica constitui-se como importante nível de ensino no processo de desenvolvimento dos sujeitos, tendo em vista que esta se configura institucionalizadamente como processo inicial da formação de qualquer homem, o qual todos devem vivenciar.

Em vista da relevância da mesma, compreendemos que o processo formativo desenvolvido neste nível de ensino da educação deve proporcionar aos sujeitos que nela estão envolvidos uma formação humana. Essa formação se dá pelos sujeitos em atividade, pois possibilita o desenvolvimento da consciência crítica dos mesmos, possibilitando que busquem promover a transformação social.

Elencamos que as práticas pedagógicas transformadoras se cons-

tituem como a atividade que medeia essa formação humana. Pois as mesmas visam a transformação social através do desenvolvimento da consciência crítica dos alunos que subsidiará a eles, a possibilidade de agir sobre a realidade transformando-a.

## REFERÊNCIAS

AFANÁSIEV, V. G. Fundamentos da Filosofia. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx.** Campinas: Papel Social, 2018.

FERREIRA, M. S. F. Para Não Dizer Que Não Falei de Método. In: **Formação de professores na perspectiva histórico-cultural: vivências no formar.** Teresina: EDUFPI, 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KOSNTANTINOV, F.V. Fundamentos da Filosofia Marxista-Leninista. 3 Ed. Tradução: João Alves Falcato Moscovo: Novo Curso Editores, 1974.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) . Acesso em 05 de maio de 2019.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 1978.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. da. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 3 - p. 214-225 / set-dez 2013.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O Sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola.** (2014). Tese (Doutorado em Educação). 324f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/ELIANA%20ALENCAR\\_TESE%20COMPLETA\\_OFICIAL.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/ELIANA%20ALENCAR_TESE%20COMPLETA_OFICIAL.pdf). > Acesso em: 08 de novembro de 2019.

MARQUES E. S.A; CARVALHO; M. V. C. Atividade Docente Bem Sucedida Como Objeto de Pesquisa: contribuições a partir da Psicologia Sócio-Histórica. In: **Educação em Pesquisas: reflexões teóricas e relatos de pesquisas em educação.** Teresina: Edufpi, 2015. p. 53-68.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RUBINSTEIN, S. IV Parte – **Princípios de Psicologia Geral.** Lisboa, Estampa, 1977, p. 11-161.

TULESKI, S. C. **Vygotski:** a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-cultural, marxismo e educação. **Revista Teoría y crítica de la psicología** 3, 2013. p. 281-301.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.



# **A RELAÇÃO DOS COMPLEXOS SOCIAIS FAMÍLIA E ESCOLA PARA FORMAÇÃO HUMANA: UMA ANÁLISE NA CATEGORIA TOTALIDADE**

*Jean Carlos de Sousa Pessoa<sup>1</sup>, Eliana de Sousa Alencar Marques<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Família e escola se apresentam como os dois complexos mais presentes na vida do homem, ambas desempenham papel fundamental no seu desenvolvimento e incorporação ao social por meios de papéis específicos. O complexo família seria responsável pelas primeiras interações e o repasse de costumes e de conceitos morais e religiosos. Em seguida teríamos a escola como um complexo que representaria não só como um complemento da educação familiar, mas também um espaço onde os conceitos científicos seriam organizados e mediados por professores.

Dessa forma compreendemos aqui que tanto a família como a escola estão intimamente ligadas ao aprendizado humano, e portanto na sua formação, visto que consideramos que esse último se desenvolve a partir do seu contato com o mundo, mas precisamente nas suas relações sociais, onde ele passa a incorporar não só a cultura produzida, como também valores morais, éticos, respostas socialmente

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), jancpessoa@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), esalencar123@gmail.com

aceitas, padrões de comportamento e etc. Em outras palavras, é por meio desses complexos e da educação desenvolvida no seio deles, que o homem sai de uma condição de ser natural, para o que trataremos aqui como gênero humano.

É importante ressaltar que mesmo tratando família e escola como um par em relação, estes se fazem como dois complexos distintos e independentes, que possuem suas configurações próprias, funcionais e estruturais, como contradições internas e externas. Assim, cada uma possui sua história, seu espaço e suas relações, tendo como similaridade seu caráter formativo do gênero humano. Todavia quando nos debruçamos sobre pesquisas que discutem essa temática, o que encontramos são estudos que partem da análise dessa relação por ela mesmo (SILVA, 2015), em alguns casos eles consideram as diferenças entre os complexos e até o seu contexto, mas não há um aprofundamento de como esse meio os influencia (PICANÇO, 2012), muito menos os movimentos que tal objeto realizou na sua constituição, o que é de suma importância para entendermos sua representação atual.

Partindo do que foi dito, podemos considerar que ambas tem seu funcionamento próprio e não dependem da outra para existir, entretanto fazem parte de uma gama de relações, de um todo mais amplo, onde elas se mostram como totalidades menores, situadas em um contexto, e em constante relação com o meio social, influenciando e sendo influenciado por eles, pois como aponta Pimenta (2014), esses dois complexos se mostram como reflexo da social, e portanto do período histórico que estão situadas. Possibilitando desse modo a formação de humanos que vão interagir futuramente nesse meio para o transformar, em um movimento constante.

Em face do que foi discutido até aqui, alguns questionamentos vão surgindo, como: Sendo família e escola complexos diferentes, como ambas podem vir a se articular? Como o meio pode influenciar na relação família e escola? O que a relação entre esses dois complexos podem revelar sobre a sua constituição? É em meio a essas e tantas outras indagações, que chegamos a seguinte **problemática**: Como podemos analisar através da categoria totalidade a relação dos complexos sociais família e escola na mediação de processos educativos escolares para a formação humana de estudantes?

Com relação ao objetivo desse artigo, o mesmo visa: Analisar

através da categoria totalidade a relação dos complexos sociais família e escola na mediação de processos educativos escolares para a formação humana de estudantes. Para isso, procuramos aqui discutir essa relação nas singularidades de cada complexo, buscando compreender os nexos que o constituem, e evidenciando como esses influenciam a aproximação e até o distanciamento entre família e escola, no que tange a mediação de práticas para a formação humana.

Esse artigo apresenta-se dividido em três partes, a primeira é a introdução, com a apresentação do objeto, assim como a problemática e o objetivo. A segunda será a discussão teórica, nela partiremos do debate de formação humana no materialismo histórico dialético, e em seguida será debatido a relação família e escola na categoria totalidade. Por fim serão apresentadas as considerações finais e as possibilidades futuras de estudos a partir dessa pesquisa, tendo como objetivo contribuir na ampliação do conhecimento sobre esse objeto. É importante mencionar que esse artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que ainda está em desenvolvimento.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Formação humana e educação na perspectiva do materialismo histórico dialético.**

Essa seção terá como foco central desenvolver uma análise sobre o que seria a formação humana e qual a sua relação com a produção do social e a educação. Para tanto se faz necessário iniciarmos a discussão por meio do materialismo histórico dialético e a visão de homem e de mundo defendida por ele. Somente a partir de tais reflexões poderemos chegar no nosso ponto central, que seria a relação família e escola e como a categoria totalidade pode nos auxiliar não só na compreensão desse objeto, mas de como esses estão intimamente relacionados a formação humana.

Compreender a evolução humana nas lentes do materialismo histórico dialético é partir de uma noção mais ampla de mundo, é deixarmos de lado uma ideia de que o homem, enquanto gênero humano, nasce pré-determinado a ser algo que não vá para além da maturação biológica, assim como também extingue qualquer possibilidade de conceber que esse homem se constitua fora das relações

com o social.

Assim, quando partimos de uma compreensão de homem e de mundo pelas lentes do materialismo histórico dialético, apontamos que o primeiro se constitui na sua relação com o social, e que esse contato não se daria de forma direta, mas por meio de ferramentas, que ajudaria na sua apropriação de significados, e portanto na constituição de sua consciência. Não como algo a parte, mas como consciência enquanto “ser consciente”, visto que essa se desenvolve a partir da relação desse homem com um mundo que lhe é posto. (TULESKI, 2008)

A respeito dessa relação homem e mundo Afanasiev (1968), aponta que a matéria e no caso o mundo se mostra como algo anterior ao homem e a própria consciência. Portanto seria o mundo que determinaria a consciência do homem e não o contrário, em razão de que o meio seria percebido pelos órgãos do sentido. Assim, o desenvolvimento dessa consciência se mostraria constante a medida que o homem não só entrasse em contato com essa natureza, como também a modificasse.

A respeito desse contato do homem com a natureza, Antunes (2018), discute que o homem assim com os demais animais possui características biológicas que são próprias e que tendem a evoluir, ou melhor se desenvolver, à medida que seu organismo envelhece, e que também são guiados a suprir necessidades, tendo na natureza a fonte para a sua subsistência e satisfação dessas necessidades. E seria esse ponto onde o ser humano se diferenciaria dos outros seres, no contato com o meio, pois enquanto os segundos se adaptariam ao meio para suprir suas necessidades, o primeiro faria o caminho inverso, e modificaria a própria natureza para sua adaptação.

Cabe ainda destacar, que segundo o mesmo autor, esse contato para modificação da natureza seria feito por meio de ferramentas, que a princípio eram desenvolvidas para desempenhar atividades específicas, e a medida que essas se mostrassem insuficientes, seriam adaptadas ou trocadas por outras. Em outras palavras, o homem se diferenciaria dos animais por planejar a suas ações, objetivar e exteriorizar. Tudo isso se utilizando de ferramentas como extensões do seu próprio organismo. Desse modo, a medida que o homem se apropriaria da natureza, mais ele sairia de uma posição de ser natural e passaria para gênero humano, desenvolvendo instrumentos para suprir necessida-

des que a cada momento se fariam mais complexas.

Portanto, a partir do que foi discutido percebe-se que o homem dá um grande salto no seu desenvolvimento a partir do momento que produz ferramentas e por meio delas se apropria de forma consciente dessa natureza, modificando principalmente o seu ser, a medida que significa e planeja aquela atividade ao qual ela desempenha naquele momento, ou em outras palavras, a medida que ele realiza trabalho, categoria fundante do homem. É importante destacar que consideramos aqui a categoria trabalho, não como atividade laboral, mas como meio de produção da consciência do homem, como categoria que diferencia ele dos demais animais.

Assim, considerar o trabalho como fundador do gênero humano, é também apontar tal categoria como fundante do próprio social, visto que este é composto da cultura, dos costumes, padrões de comportamentos e até de instituições. E que estas não brotariam do nada, mas seriam desenvolvidas pelos homens à medida que se apropriariam da natureza, transmitindo por meio da linguagem as produções culturais, e assim estabelecendo uma gama de relações. Onde por meio do trabalho o homem poderia produzir o social e também ser produto deste, que se organizaria aqui como um complexo de complexos, tendo a família e a escola como nexos que originaram das relações do homem no social, mas que também teria papel fundamental na formação e humanização, e portanto na constituição do homem enquanto gênero humano. (SANTOS, 2019)

Visto isso, entender o social como um complexo de complexos, de acordo com Lukács (2013), é conceber a realidade não como algo único e estático, mas como uma totalidade compreendida de partes que estão em contate ligação e movimento. O autor pontua que o trabalho é a categoria pela qual se desenvolveria a realidade, visto que por meio deste o homem supri necessidades e que essas passam a se complexificar, desse modo novos complexos surgiriam para auxiliar esse homem a lidar com essas necessidades. Assim, esses complexos fariam parte de uma totalidade social maior, e família e escola aqui seriam parte desse todo, ou seja, complexos sociais.

Desse modo, família e escola são responsáveis por facilitar a mediação e por conseguinte a apropriação desse homem com a cultura produzida e dos valores e comportamentos socialmente aceitáveis (SANTOS, 2019). Visto que ao nascer ele seria integrado a uma

realidade pronta e em constante movimento, e seria esses dois complexos os meios pelo qual esse homem poderia vir a se humanizar e se enquadrar na sociedade. Tendo na família segundo Braga (2017), as primeiras relações sociais e ensinamentos morais e espirituais, e a escola de acordo com Lech (2017), como o local onde os saberes científicos são organizados e mediados por pares mais desenvolvidas, como exemplo a figura do professor.

A partir do que foi dito, podemos perceber que família e escola enquanto complexos sociais, participam da formação humana a medida que se articulam na mediação de práticas educativas, visando aproximar o educando de conceitos e produções culturais que façam com que esse se humanize, e portanto assimilem comportamentos e valores comungados pelo social.

## **2.2 Os complexos sociais família e escola sob a perspectiva da categoria totalidade**

Na seção anterior discutimos as principais bases para o entendimento do nosso objeto de estudo no que tange a sua relação com a formação humana. Para tal, trouxemos para o foco do debate a compreensão do materialismo dialético da constituição do ser humano e sua relação com o mundo e com o social, dando ênfase principalmente em como essa dinâmica desenvolve sua consciência e o diferencia dos demais animais, tudo isso posto através da categoria trabalho.

Agora pautaremos a nossa atenção em discutir como a realidade se configura no materialismo histórico dialético, ou mais precisamente como ela é percebida pelo homem, a sua organização e qual a importância desse entendimento para discorrermos sobre a relação família e escola enquanto objeto de estudo na categoria totalidade. Martins e Lavoura (2018), abordam em seu texto que mais do que observar e descrever uma realidade é importante conhecê-la primeiramente em suas particularidades, para que assim possamos entender a forma como ela se apresenta.

Dito isso, as autoras ainda argumentam que antes de mais nada, é importante compreender a realidade e portanto os objetos e suas representações fenomênicas como algo objetivo, que independe da existência de uma consciência, ponto esse que já foi debatido anteriormente. Todavia, esse ser consciente teria contato não com a realidade

de propriamente dita, como um retrato fiel, mas sim das representações dessa, ou seja, pelo seus fenômenos, no caso pela aparência.

Se trouxermos tal explicação para a discussão de nosso objeto de estudo em contexto de pesquisa, podemos entender que ao entrarmos em contato com ele não conseguimos apreender tudo que está embrincado em sua constituição, mas somente a forma que ele se apresenta naquele momento, que seria a sua aparência. É nesse ponto que podemos cair no erro em retratar relação família e escola descolado de um social que os influencia. Seria o mesmo de partir da explicação da relação entre esses dois complexos por ela mesma, e tal fato pode ser encontrado até mesmo na fala de professores que acreditam que a não participação da família se dá pelo fato dessas serem desinteressadas e por assim não estimularem os alunos (LIMA; CHAPADEIRO, 2015). Visto isso, é impreenchível um olhar apurado e sensato do pesquisador para não tomar para si esse discurso como verdadeiro e único, pois tais narrativas se mostram como resultado de múltiplas determinações, não como algo absoluto.

Ainda sobre essa discussão a respeito da aparência e do real Kosik (2002), discute o que seria essa realidade. Segundo o autor podemos compreendê-la como um conjunto de todos os fatos, mas não como um somatório ou muito menos como pontos isolados e independentes, e sim mais precisamente como um agrupamento de fatos em constante interação e movimento. Onde o fenômeno seria apenas um momento desse todo, e por meio deste o homem poderia apreender e produzir significações sobre essa realidade, ou no nosso caso mais especificamente sobre o objeto de estudo, fazendo um recorte daquilo que é percebido.

A aparência seria então a “porta de entrada” para o estudo do objeto, pois é por meio dessa que o pesquisador teria contato com a forma mais desenvolvida do fato, nesse momento ele deveria realizar o movimento contrário para chegar ao interior ou mais precisamente a sua lógica interna, no caso a essência (MARTINS; LAVOURA, 2018). Pois como afirma Kosik (2002), através do fenômeno podemos chegar a essência, mas ele por si só não é suficiente para explicar a constituição interna do fato, todavia por meio da essência poderíamos compreender e até ampliar a nossa visão sobre aquilo que é percebido.

Desse modo, em uma concepção com base no materialismo histórico dialético a realidade e no caso o objeto de estudo relação famí-

lia e escola deveriam ser vistos não como complexos isolados, ou como uma relação que se esgota em si. Por outro lado, a nossa visão deve ser mais ampla e compreender o estudo desse objeto como totalidades, que fazem parte de um todo, de uma totalidade maior que os influencia a medida que também é influenciado por essas totalidades menores. Sendo essas últimas complexos sociais que possuem internamente contradições que são responsáveis por seu desenvolvimento.

Portanto de acordo com Kosik (2002), a totalidade enquanto categoria poderia ser entendida como, um todo estruturado com partes que se movimentam em uma relação dialética. Ou como argumentam Martins e Lavoura (2018), ela se põe como o resultado de agrupamento de complexos menores que em seu movimento constituem em unidade, portanto em uma totalidade maior, um complexo de complexos. Que só pode ser compreendido a partir de sucessivas aproximações que visem fazer um pequeno recorte dessas multideterminações, visto que a análise do objeto em si não se esgota, ao contrário, à medida que ele se desenvolve nas relações com o social mais complexo a ele se mostra.

Partindo do que foi dito podemos compreender que ao discutir relação família e escola em uma perspectiva da categoria totalidade se faz importante a compreensão do que consideramos como realidade e de como concebemos a posição desses dois complexos no mundo. Somente a partir disso poderemos discorrer sobre o objeto, dando foco não apenas as suas representações fenomênicas, que seriam aquilo que é percebido, como práticas educativas, falas daqueles que constituem tanto a escola como a família e etc. Mas tomando essas como ponto de partida para a essência dessa relação, pois o conjunto de determinações não se mostra de forma imediata, o que requer uma visão sobre esses complexos que vá para além daquilo que se mostra como resultado da sua relação.

Portanto família e escola se mostram como totalidade distintas que possuem por si só suas contradições internas e externas, e que não necessitam da outra para existirem, pois são independentes e possuem seus papéis bem definidos, mas que se encontram e até se inter cruzam quando tomamos como foco a educação e por assim a formação humana. Tendo na participação para mediação de práticas educativas escolares, meios de analisar não só a relação por si só, mas a essência desse fenômeno a medida que buscamos evidenciar as di-

ferências na constituição desses dois complexos, e assim as formas que estes refletem e significam a realidade, em um movimento que parte da relação família e escola como unidade, para uma reflexão desses como complexos de uma totalidade maior. Somente a partir disso poderemos chegar a questão principal, que seria de como esses complexos podem influenciar na mediação de práticas educativas escolares e qual a sua importância na formação humana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo foi desenvolvido com base em revisões bibliográficas e teve como objetivo discutir a relação família e escola a partir da categoria totalidade. Com isso, abarcamos aqui não só o que seria essa relação, mas também como essa poderia mediar as práticas educativas escolares dos educandos, em uma perspectiva de formação humana.

Para tanto, partimos primeiramente da discussão do que seria o homem na perspectiva do materialismo histórico dialético, e de como esse se constituiria na sua relação com a realidade, tendo o uso de ferramentas como ponto central para o desenvolvimento de sua consciência, e assim se distinguindo dos demais animais à medida que planeja suas ações e modifica a natureza para satisfazer suas necessidades, saindo da condição de ser natural para gênero humano por meio da categoria trabalho.

A partir do debate sobre a categoria trabalho foi possível apresentar não só a formação humana, como também o desenvolvimento do social e por assim do que aqui chamamos de complexos sociais. Tendo na família e na escola os pontos centrais de nossa discussão, onde esses dois complexos seriam responsáveis por mediar o contato entre o homem e a cultura historicamente produzida. Bem como, ambos também estariam inteiramente ligados a formação humana a medida que teriam suas funções relacionadas ao enquadramento desse homem ao social.

Assim, partindo da compreensão de que esses complexos sociais estariam diretamente relacionados a formação humana, se fazia necessário discutir o meio em que eles se desenvolviam e de como essas relações influenciavam o seu contato e até mesmo sua constituição, tendo aqui a categoria totalidade como ponto central, e de como

a maioria das pesquisas se prendem a analisar os objetos não pela sua totalidade, mas pela aparência, ou seja, pela descrição de fenômenos, principalmente aquelas voltadas para o estudo da relação família e escola, onde se tentava explicar o objeto por meio do seu descolamento das relações que o produzem.

Desse forma, conceber uma análise por meio da categoria totalidade é partir de uma investigação ou compreensão sobre uma realidade e multideterminada, em que a aparência imediata dos objetos se configuram apenas como representação fenomênica da essência destes, se mostrando como ponto de partida e de chegada ao que pretendemos estudar, visto que o fenômeno não pode ser explicado pela mera descrição de fatos. No caso família e escola não podem ser discutidas apenas pelas representações observadas na sua relação, mas na totalidade dos fatos que a constituem, questões essas que só podem ser entendidas a partir do movimento de aproximações sucessivas, que tem como intuito revelar gradativamente os nexos dessa totalidade, assim como, as contradições desses dois complexos, sejam elas internas ou externas.

Portanto, através das análises desses complexos por meio da categoria totalidade podemos chegar não apenas na essência dessa relação, mas na constituição e movimento que família e escola realizam e principalmente como essa constituição influencia diretamente no seu contato com os outros complexos, e por conseguinte no modo que essas podem vir a contribuir na mediação de práticas educativas, que tem como foco a formação humana para atuação no social, em um movimento dialético com o meio.

## REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

ANTUNES, Caio. **A escola do Trabalho**: Formação Humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018. 208 p.

BRAGA, Lucineide Bezerra. FAMÍLIA E ESCOLA: ALGUNS ENTENDIMENTOS SOBRE PARTICIPAÇÃO. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 2, p.416-425, set. 2017. Disponível

em:<<http://revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/view/231> >. Acesso em: 14 de Jun. de 2019.

KOSIK, karel. **Dialética do concreto**. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LECH, Marilise Brockstedt. **A HUMANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: A INFLUÊNCIA DA PESSOA DO PROFESSOR**. 2017. 192 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: < <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7968> >. Acesso em: 19 de Jun. de 2019

LIMA, Tarcila Barboza Hidalgo; CHAPADEIRO, Cibele Alves. Encontros e (des)encontros no sistema família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p.493-502, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572015000300493&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300493&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 25 de set. de 2019.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social – Volume II**. São Paulo: Boitempo: 2013

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p.223-239, out. 2018. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>>. Acesso em: 25 de set. de 2019.

PICANÇO, Ana Luísa Bibe. **A relação entre escola e família** – As implicações no processo de ensino-aprendizagem. 2012. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em ciências da educação, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em < <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>>. Acesso em: 15 de Jun. de 2019.

PIMENTA, Juliana de Carvalho. **A RELAÇÃO FAMÍLIA – ESCOLA:**

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS. 2014. 245 f. Tese (Doutorado) - Curso de Serviço Social, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2014. Disponível em < <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/cathedra/29-05-2015/000831129.pdf> >. Acesso em: 15 de Jun. de 2019.

SANTOS, Escolástica. **Trabalho, Educação e Pobreza**. Maceió: Coletivo Veredas, 2019. 119 p.

SILVA, Maria Lucia Spadini da. **Participação da família na vida escolar dos filhos segundo o olhar dos gestores, familiares e educandos**: um estudo de caso em uma escola pública da cidade de São Paulo. 2015. 114 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16172> >. Acesso em: 14 de Jun. de 2019.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008, p. 119-189

# A RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO INFANTIL

*Paula Maria da Cruz Silva<sup>1</sup>, Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A criança está inserida em dois mundos distintos, primeiro vem o convívio com a família que desde ao nascer ela tem uma convivência maior, uma atenção voltada somente para si, e a medida que a mesma vai crescendo, adquire alguns conhecimentos que sua família transfere, vai aprendendo tudo aquilo que lhe ajudará a viver no ambiente ao qual a mesma convive, nada é estranho pois ela está acostumada com aquelas pessoas que estão presente ali desde o seu nascimento.

A medida que ela vai crescendo, passa a participar de novos grupos sociais, a igreja, a escola, começa a conhecer o bairro em que a mesma mora, outras pessoas diferentes daquelas que ela já está acostumada a ver, o momento em que ela vai para a escola, conhecerá indivíduos totalmente diferentes e com comportamentos nem um pouco parecido com o das pessoas na qual ela já conhece, terá novos coleguinhas, uma alimentação diferente e novas rotinas a serem cumpridas, saberá que tudo na vida tem regras, que nem tudo é da forma que a gente sempre presenciou.

Ao chegar na escola um novo ciclo se inicia em sua vida, aprenderá coisas novas, fará novas amizades, e o seu convívio não será nada

---

<sup>1</sup> Aluno do 7º bloco de Pedagogia /FAESPI, paulamariacs22@outlook.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação, Professora FATEPI/FAESPI, cleidinalva.barbosa@gmail.com

igual daquele a qual estava adaptada, nesse instante ela se sentirá sozinha, não confiará naquelas pessoas que ali o cercam, pois tudo além de novo é bem estranho, terá que aprender a dividir as coisas e principalmente o tempo com outras crianças, a atenção não será direcionada apenas a ela, tudo será meio confuso.

A partir desse momento ela conhecerá uma pessoa que terá muita importância em sua vida, alguém que contribuirá pra seu desenvolvimento, alguém que estará ali pra ensinar tudo aquilo que necessitamos para conviver com as demais pessoas, algo que nos tornará cidadão, o professor irá mediar todo o conhecimento na qual ele vem aprendendo ao transmitir aos demais, para isso a relação com esta criança deverá ser analisada de forma mais cautelosa, pra que não assuste a mesma e não gere uma falta de confiança maior, o professor deverá conquistar - lá, dialogando com a mesma da importância dela está ali.

Além do ambiente agradável que essa relação trará para os demais, todo mundo em harmonia aprendendo juntos, sem medo de errar, e sem medo de ser corrigido, afinal todos estão ali para isso, o aluno sentirá confiança em discutir o conteúdo com o professor, o modo de agir do professor em sala de aula contribuirá para a aprendizagem de seus alunos. Assim este estudo possui como problema de estudo: qual a importância da relação professor aluno, no processo de aprendizagem no ensino infantil?

Como objetivo geral temos: analisar a relação professor aluno no processo de aprendizagem no ensino infantil. E como objetivos específicos: Identificar a importância da relação professor aluno para a aprendizagem do aluno; observar os aspectos positivos de uma relação entre professor e aluno e, descrever como dar-se a relação professor e aluno.

Esta pesquisa tem como justificativa, o interesse de compreender a importância da relação professor aluno, como esse processo pode contribuir na vida da criança, refletir como os professores podem desenvolver uma boa relação com os mesmos, identificar os fatores que irão barrar esse processo entre ambos.

## Reflexões sobre educação infantil

Em relação a educação infantil a relação do professor com o aluno no processo de ensino e aprendizagem no ensino infantil, tem grande valia, pois a mesma tem uma importância muito grande tanto na vida profissional do professor e até mesmo na vida da criança, em seu processo de adaptação na escola, a mesma se sente segura e se sente apta a resolver as atividades que o professor irá apresentar, pois é através desta relação que surge o respeito das duas partes, a criança ver o professor como alguém mais próximo, alguém na qual a mesma pode confiar, o professor não deve preocupar-se apenas com o que irá trabalhar em sala de aula, mas analisar a forma como a criança reage ao entrar na sala de aula, deve-se conhecer o mundo da criança.

No caso da educação infantil o primeiro contato ocorrido é do professor com o aluno, só depois ela irá conhecer seus coleguinha, a forma como o professor se relaciona com seus alunos contribui para que aquela criança queira ir à escola, a realizar suas atividades, ela sentirá o desejo de surpreender seu professor, assim como a relação dela com os pais, a mesma terá com o professor e ambos terão um bom convívio e um desenvolvimento maior em suas vidas acadêmicas, ambos terão a certeza que ali podem contar um como outro, pois as duas partes aprendem juntos, no caso que envolve crianças que choram, a partir do momento que o professor transmiti aquela segurança a ela, a mesma se sentira protegida, o ambiente onde a mesma se encontra passara a ser visto com um novo olhar.

A importância da reação professor aluno se dá pelo fato de contribuir na interação entre os mesmos, na forma como o aluno ver o professor e como esse profissional ver o aluno, os dois passam a ter confiança em discutir, o professor passa a ter a liberdade de chamar a atenção do aluno de uma forma mais carinhosa, o aluno não vera aquilo como um sermão, mais como incentivo, pois de qualquer forma os professores sempre querem o melhor para os seus alunos, até a metodologia aplicada por ele, se não houver compreensão do aluno, o mesmo chegara para relatar, pois não terá medo de expor suas dificuldades, o educador tentará sempre fazer algo de melhor, que contribuirá para o desenvolvimento de seus alunos, pois ele sentira o retorno dos mesmos tanto na de forma positiva, como de forma negativa se houver.

## **O processo de Ensino-aprendizagem**

Na teoria tradicional sabemos que o processo de ensino aprendizagem era centrado no professor, na qual era necessário apenas formar o aluno, sem atentar aos interesses do mesmo, o professor era a autoridade da sala, portanto apenas ele podia falar, e abordar o que achasse adequado para o momento, o aluno jamais poderia se manifestar.

Segundo Mizukami (1986, p.12), quanto mais rígido o espaço escolar, mais concentrado e voltado para o ensino-aprendizagem o aluno se mantinha. O professor era visto como mero repassador de conteúdo e o aluno simplesmente como um ser passivo no processo, na qual apenas recebia a informação, as habilidades desenvolvidas no aluno eram a memorização e a repetição.

Ensino-aprendizagem trata-se de um método pedagógico que contribui para a formação social, transformando o ser humano em um ser reflexivo, e preparando para a vida. Segundo Freire (2005), o educador e o educando são sujeitos do processo educativo, ambos crescem juntos nessa perspectiva, as crianças ao ingressarem na sala de aula já trazem consigo um conhecimento empírico, o professor deve observar e aproveitar daquele conhecimento apresentado pela criança, podendo assim contribuir positivamente para o desenvolvimento da criança, o mesmo poderá aprender com aquilo que a criança expressou a ele.

## **O professor e sua prática**

O professor dever reconhecer que ele tem um grande papel na educação dos alunos e na formação deles como futuros cidadãos, o mesmo deve ter a atenção devida a sua sala de aula, ser comprometido com suas atividades diárias para que se tenha um desenvolvimento maior em sua vida profissional e na vida acadêmica de seus alunos.

A sociedade acredita que o professor tem um domínio total do conteúdo que irá apresentar na sua sala de aula, deve-se lembrar que dentro da sala tanto o professor como os alunos aprendem juntos, cada um traz consigo um conhecimento, o professor traz o conhecimento que adquiriu durante sua vida acadêmica, e no momento em que passou a lecionar, e os alunos já traz consigo tudo que aprendeu

no convívio família e no ambiente ao qual o mesmo está inserido.

O professor deve compreender seu real papel no momento atual em que a sociedade vive, o mesmo está ali para contribuir para a formação de novos. O professor deve ser reflexivo quanto a sua atuação, deve-se perceber que refletir sobre a formação de professores é reconhecer que o professor não deve parar suas atividades, e que suas pesquisas são fundamentais para sua prática, através desta reflexão é que os professores terão condições de analisar criticamente os contextos históricos, sociais e culturais nos quais ocorrem suas atividades docentes, tendo a possibilidades de sempre intervir na realidade podendo assim modificá-la.

Teríamos que conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...] Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre, sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história (ARROIO, 2000, p.29).

O professor é visto como um mestre, aquele que possui sabedoria e estratégia para mediar aquele conhecimento até o aluno, portanto o mesmo deve batalhar para que todo vejam a real importância da prática deste profissional, que se dedica tanto no que faz, ele deve conhecer sua própria história e o quanto é importante na vida de nossos alunos.

### **O processo de interação e de mediação na relação professor-aluno**

No processo de aprendizagem a interação e mediação são parceiras que juntas contribuem para um bom desenvolvimento do aluno, a interação do professor com o aluno permite que o desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno, a confiança que o professor deposita no aluno faz com que o mesmo não tenha medo de chegar até o professor para iniciar um diálogo, resolver dúvidas que surge no momento da aula, ou até mesmo fora da sala de aula.

A mediação se torna mais eficaz pois os mesmos se permitem aprender juntos, pois a medida que o professor observa que o aluno

se sente confiante, e não tem medo de falar o que pensa, o professor procura o melhor método de mediar aquele conhecimento, pois ele passa identificar as dificuldades de seus alunos, podendo assim intervir no momento que houver necessidade.

Quando se tem um bom relacionamento com seus alunos, a mediação se torna mais agradável, o professor procura a melhor didática para repassar aquele conhecimento até o aluno, pois o mesmo consegue ver o interesse por parte daquele aluno, e identificando as dificuldades existente nos alunos da sala, ele desenvolvera uma metodologia adaptada aquela necessidade.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 91).

É de suma importância que haja um diálogo entre o professor e o aluno, para que os mesmos possam trocar as ideias, sabemos que dentro de uma sala de aula tanto o aluno como o professor aprendem, pois através deste dialogo com ambos repassam o conhecimento que cada um possui, e assim ocorre a troca, e a reflexão sobre os determinados conteúdos que são abordados.

Portanto quanto mais o professor compreender a importância da interação entre os mesmos, mais avanço terá em suas aulas, o desenvolvimento alcançado por parte dos dois contribuirá de forma positiva para suas vidas em diversos contextos. Para o aluno é muito importante a forma como é realizada a mediação, pois é através deste processo que ocorrerão, avanços em sua vida acadêmica.

### **Aspectos metodológicos da pesquisa**

Trata-se de um trabalho que busca conhecer a relação entre professores e alunos, e a influência dessa relação para o processo de aprendizagem do aluno. Assim, quanto a natureza trata-se de um estudo qualitativo, a pesquisa qualitativa é aquela que busca compreender a

totalidade do fenômeno, mais do que focalizar conceitos específicos, até porque,

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisado são não- métricos (suscitado e de interação) e se valem de diferentes abordagens. (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009, p 32).

Esta pesquisa se preocupa com os aspectos da realidade e não com quantidades, por isso é fundamental que haja um envolvimento entre o pesquisador e o ser estudado para que se possa obter uma melhor compreensão, para que através dessa relação possa se compreender como dar-se, a importância e os aspectos da relação professor e aluno. Quanto ao objetivo trata-se de uma pesquisa descritiva, assim a pesquisa descritiva tem condições de propiciar um conhecimento mais apropriado das dificuldades de aprendizagem na educação infantil em uma CMEI em Teresina - PI, posto que ela tenciona a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outro ou outros fenômenos (GIL, 2006).

O instrumento de coleta de dados que será utilizado será o questionário, até porque o questionário, permite colher as informações com os sujeitos através de perguntas onde as respostas diante das perguntas apresentadas levam a reflexão e a análise a respeito de suas práticas docentes. De acordo com Marconi e Lakatos (1991, p. 201), "Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador". Os sujeitos de estudo vão responder ao questionário em dia e horário agendado pelos mesmo. O questionário será elaborado com questões que cumpram os objetivos de estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem um papel muito importante perante a sociedade, sendo ele a chave principal para a educação, o professor deve apresentar diante do aluno uma postura que mostre ao aluno que aquele professor precisa ser respeitado já que ele está ali para mediar um conhecimento que contribuirá para a formação o educando. A afetividade contribui bastante para o relacionamento entres os sujeitos, pois o processo de ensino e aprendizagem ocorre através da interação entres as partes, lembrando que o bom relacionamento com os alunos não ultrapasse limites, para que haja sempre o respeito entre o professor e o educando, assim como direitos ambos também têm suas obrigações na qual devem ser realizadas.

Diante disto notasse que a relação desenvolvida entre o professor e o aluno seja ela boa ou ruim, de alguma forma marca da vida dos dois, portanto deve ter o cuidado tanto o professor como o aluno ao se expressar ter o cuidado e atenção perante a outra pessoa, para que algo que ela fale ou demonstre não venha a magoar a pessoa.

Ambos devem se sentir confiantes e sinceros ao falar com o outro, pois a construção do conhecimento ocorre a partir do momento que os mesmos passam a se relacionar, observa-se tudo na sala de aula, um exemplo é quando o professor entra a primeira vez na sala de aula, ele dever ter todo um cuidado na forma como irá se apresentar, pois os alunos naquele momento param apenas para observá-lo atentando-se a cada detalhe que ele expressa.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ARROYO, M G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LAKATOS, E. M; MARCONI. M de A. **Fundamento da metodologia científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MIRANDA, Elis. A influência da relação professor-aluno para o processo de ensino aprendizagem no contexto afetividade. In: **8º Encontro de Iniciação Científica e 8ª Mostra de Pós Graduação**. FAFIUV, 2008. Disponível em: <http://www.ieps.org.br/ARTIGOSPEDAGOGIA.pdf>. Acesso em: 7 de abril de 2019.

MIZUKAMI, M da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORALES, Pedro. **A Relação Professor-aluno o que é, como se Faz** – São Paulo: Loyola. 1998.



# **A TEORIA DA ATIVIDADE MEDIANDO REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ (IFPI)**

*Michelande Madeira<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Esse artigo tem por objetivo refletir sobre a atuação desenvolvida pelo pedagogo no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) tendo por base a Teoria da Atividade. Tecemos considerações sobre atuação desse profissional e as múltiplas determinações que revelam a atuação desse profissional que nesse espaço da Educação Profissional e do IFPI faz parte da carreira dos Técnicos Administrativos em Educação.

Entendemos ser um desafio para esse profissional desenvolver atividade em uma instituição marcada pela divisão das ações e por uma estrutura pluricurricular como é o caso dos diversos cursos em que ele atua (formas integrada, concomitante e subsequente, cursos superiores, cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos -PROEJA). Além disso, o variado perfil de docentes exige do pedagogo conhecimentos que o permite desenvolver processo

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Micherlane.edu@gmail.com

formativo com docente bacharéis, tecnólogos e licenciados. Dessa forma como esse profissional pode desenvolver sua prática de maneira integrada, viabilizando o processo pedagógico nesta instituição?

Buscando, refletir sobre a atuação desse profissional, esse artigo está dividido nesta introdução e em mais três seções a saber, "O trabalho do pedagogo no IFPI", "A teoria da Atividade: contribuições pra compreender a atuação do pedagogo" e Considerações Finais.

## **O trabalho do pedagogo no IFPI**

O pedagogo que atua nos Institutos Federais ou nas Universidades fazem parte da Carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, o que implica entendermos que esse profissional traz em sua origem funcional a ideia do técnico. De acordo com Dicionário Aurélio, técnico é o profissional que tem conhecimento prático de uma arte ou ofício. Compreendemos que muitas vezes essa imagem de verdadeiro pedagogo como técnico se faz presente nos institutos federais e no IFPI, uma vez que esse profissional é visto como aquele responsável por atividade meramente técnicas e burocráticas.

Entendemos que este fato não é limitado apenas ao IFPI mas faz parte de todos os Institutos Federais (IFs), como esclarece Bonfim, Marques e Glória (2015)

Dentre suas atividades estritamente técnicas, destacam-se: a de fazer atas, e assim não intervir, durante as reuniões, em algumas discussões que exigem reflexões mais aprofundadas sobre educação; a de cobrar dos professores documentos institucionais; e a de conferir diários, restringindo-lhe a função de contabilizar os dias de aula ou de indiciar erros referentes ao lançamentos dos conteúdos. ( BONFIM, MARQUES E GLÓRIA, 2015 p.75).

Com base na citação acima depreendemos que as ações de caráter meramente técnico têm marcado grande parte dos pedagogos que atuam nestas instituições. Tal fato, dicotomiza esse profissional em ações burocráticas e intelectuais, e este é visto como simples técnico que fiscaliza o trabalho docente e acompanha o processo de apren-

dizagem discente.

Este fato acarreta em ações fragmentadas e reducionistas que impedem o desenvolvimento de uma atuação significativa acarretando em práticas que não valorizam a reflexão e o conhecimento de forma integrada e complexa e principalmente a criação de novas práticas e novas atitudes.

Sobre a segunda palavra que origina o cargo do pedagogo, administrativo (técnico administrativo em educação) consideramos que essa palavra faz referência ao modelo de administração científica do Taylorismo muito presente na educação a partir dos anos 70. Segundo Hora (2007) esse modelo ressaltava a necessidade de se ter um trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades.

Tal fato contribuiu para fragmentação do trabalho pedagógico na escola e ocorreu principalmente devido a concepção tecnicista de educação que orientava os modelos de currículo. Nesse sentido, podemos concluir que a concepção fragmentaria da atuação do pedagogo é devido ao tecnicismo e ao próprio sistema em que estamos inseridos, que tende a fragmentar as ações e processos.

Nesse sentido, entendemos que quando o trabalho de pedagogos no IFPI acontece de maneira fragmentada, meramente técnica, isso acontece porque nos institutos federais ainda se tem resquícios dessa concepção fragmentada da educação. Isso fica claro na própria estrutura dos Institutos. França (2016) colabora nessa compreensão quando afirma em sua pesquisa que a atuação dos pedagogos nesse espaço tem como pressuposto práticas fragmentadas, burocráticas e que priorizam as questões pedagógicas, de natureza administrativa e operacional. Segundo a autora, a estrutura do ensino na EPT contribui para divisão do trabalho e conseqüentemente de pessoas, papéis e ações.

Consideramos importante processo reflexivo que possibilite aos pedagogos compreenderem que seu fazer não se limita a dimensão técnica, mas sobretudo, o papel de articulador do processo pedagógico na escola, sendo necessário que este desenvolva sua atividade em consonância com o que é proposto na descrição do referido cargo, para os institutos federais:

DESCRIÇÃO SUMÁRIA DO CARGO: Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re) construção do

projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p. 38).

As atribuições estabelecidas para o pedagogo nos Ifs e especificamente no IFPI nos mostra que atuação desse profissional não se reduz atividades técnicas, mas que envolve várias ações que culminam em um objetivo que é a viabilização do trabalho pedagógico da instituição. Para que haja essa viabilização do trabalho pedagógico entendemos ser necessário, que a atuação do pedagogo ocorra em duas direções: no acompanhamento da atividade docente através da formação contínua e no acompanhamento do processo de aprendizagem discentes.

Sendo assim, para que a atuação do pedagogo se constitua em atividade, é necessário que o objeto de sua atuação vá ao encontro do objetivo de sua função, isto é a finalidade posta socialmente para o pedagogo, que é a viabilização do processo pedagógico da escola. Nesse contexto, ressaltamos a Teoria da Atividade como fundamental para que os pedagogos compreendam importância dos motivos que o levam a sua atuação.

### **Teoria da Atividade como forma de apreender o psiquismo do pedagogo na EPT**

A atividade humana não pode ser compreendida como mera ação do sujeito que responde de forma imediata ao meio em que está inserido. Pelo contrário, atividade humana se refere a uma determinada mediação entre homem e natureza (inclusive a natureza já modificada) através da qual o homem desenvolve funções especificamente humanas, isto é características criadas socialmente ao longo da história da humanidade, tais como a linguagem e o desenvolvimento da consciência. Assim, é preciso compreendermos tanto o comportamento como a mente humana, não como repostas biológicas e adaptativa, mas sim como ações intencionais e culturalmente significativas.

Nesse sentido, a Teoria da Atividade pode ser compreendida como a teoria unificada do comportamento e da mente (Kozulin, 2002). Ela nos permite compreender que assim como a atividade humana tem uma estrutura externa que reside no comportamento, ela também tem uma estrutura psicológica interna que explica e orienta esse comportamento, essa forma de agir.

Desta forma, só poderemos conhecer o psiquismo do pedagogo que orienta o seu comportamento, através da compreensão da sua atividade. Diante disso, nessa discussão consideramos a Teoria da Atividade de Rubinstein (1977) como meio através do qual poderemos analisar, interpretar e compreender a forma de pensar, sentir e agir dos pedagogos do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí- IFPI.

Para explicarmos nossa compreensão acerca da Teoria da Atividade esse texto é dividido nesta introdução, na sessão Teoria da Atividade de Rubinstein e sua implicação para atuação do pedagogo e considerações finais. A seguir iniciamos explicando os pressupostos básicos da Teoria da Atividade de Rubinstein e como ela nos ajuda a compreender a atuação do pedagogo.

### **Teoria da Atividade de Rubinstein: implicações para atuação do pedagogo no IFPI**

Os pressupostos defendidos por Rubinstein nos levam compreender que o psiquismo, a consciência se desenvolve através da atividade. Tal pressuposto implica entendermos o homem não como ser passivo, contemplativo, mas como sujeito ativo que através de sua atividade desenvolve suas funções psíquicas superiores.

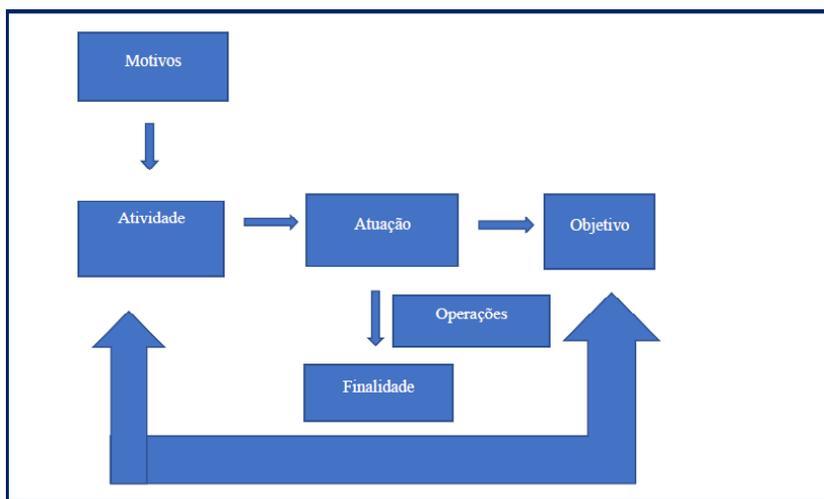
A atividade humana consiste em uma atividade consciente e orientada para um fim. Nela e através dela, o ser humano realiza seus objetivos e se objetiva através de seus projetos e ideias dentro da realidade que ele modificou. Compreendermos que a forma como atividade se estrutura internamente nos permite desvelarmos o aspecto psicológico da mesma, pois revela aspectos da personalidade tais como atitude, significado social e sentido pessoal.

De acordo com Rubinstein (1977) a Atividade é composta por estrutura geral que compreende: impulso, que é a necessidade ou interesse em realizar uma ação; Atuação que se refere a ação de caráter

consciente e orientada para determinado fim; Operações que são os vários atos que compõe a ação e o objeto que estimula o ser humano a atuação e imediatamente se converte em objetivo da atividade, devendo ter importância para aquele que a realiza.

Na figura abaixo sintetizamos a estrutura da atividade.

**Figura 1** - Representação da estrutura geral da Atividade



**Fonte:** Produção da autora com base em Rubinstein (1977).

A figura 1 apresenta a estrutura geral da atividade na concepção de Rubinstein (1977), segundo o qual, o fim direto da atividade humana socialmente organizada é a realização de uma determinada função social. Já o motivo para o indivíduo realizar tal atividade pode ser a satisfação de suas próprias necessidades pessoais, isso ocorre devido a divisão do trabalho que condiciona um determinado caráter à motivação.

Nessa perspectiva, a discussão atividade é orientada pela existência de uma motivação que é gerada de acordo com a necessidade do homem. Assim, com a divisão do trabalho e a transformação da natureza, as necessidades do homem foi deixando cada vez mais serem necessidades biológicas, como saciar fome, se proteger do clima e de outros animais, para se tornarem necessidades sociais. Este fato,

faz com que nem sempre o objetivo da atuação culmine no objetivo da atividade.

Nessa direção, compreendemos com base em Rubinstein (1977) que toda atividade tem um objetivo para o qual se direciona essa atividade e um motivo gerado por uma necessidade que impulsiona a realização da mesma. Para satisfazer essa necessidade, o motivo orienta a execução de uma atividade que por meio das atuações vai alcançando determinadas finalidades que culminam no objetivo para o qual a atividade estava direcionada.

Assim, toda atividade tem início com determinado impulso que nada mais é do que o interesse ou necessidade em realizar determinada atividade. Quando se tem consciência dessa necessidade, o impulso se converte em motivação da atuação devido a relação com a finalidade.

As motivações são mediadas pela ideologia dominante e pelos significados sociais partilhados. Tal fato, se manifesta através de representações do devido e do permitido e dos impulsos do indivíduo. Isso significa que a atuação pode acontecer de maneira em que a obrigatoriedade opõe-se à vontade e não se implica nesta, pois o socialmente significativo não possui para o indivíduo, um significado pessoal. Neste caso a atuação é pautada apenas pelo dever, pela obrigação de se realizar determinada atividade.

O contrário também pode ocorrer, na realização de uma atividade quando o indivíduo ultrapassa seu desenvolvimento moral e seus próprios interesses pessoais e o socialmente significativo se converte ao mesmo tempo em pessoalmente significativo, isto é, em sentido pessoal, o tipo e conteúdo da motivação é modificado e com isso, o sentido interno de seu ato. Isso significa que ação já não realizada por dever, mas por que o sujeito que a realiza entende a importância de seu objetivo.

Nessa perspectiva, a teoria de Rubinstein (1977) contempla objetivo almejado por nós em nossa pesquisa, a saber: investigar os significados e sentidos produzidos pelos pedagogos do IFPI sobre sua atuação. Entendemos que essa teoria confere condições para apreendermos esse sentido, partindo da ideia de que o sentido de atuação profissional é produzido ao longo da história de vida do sujeito, a partir de suas relações com o IFPI, com os significados sociais produzidos em relação à atuação do pedagogo nos Institutos Federais de Edu-

cação (IFs), com os conteúdos formativos, entre outros fatores. Nessa direção, quando conhecemos as motivações pessoais e atitude do indivíduo frente às circunstâncias efetivas na qual se processa a atuação, podemos conhecer sua forma de pensar e agir, desvelando traços de sua personalidade.

Consideramos, portanto, que a atividade é orientada pela existência do motivo. Que é gerado por determinada necessidade. Torna-se então, importante conhecermos os motivos que orientam ação dos pedagogos, para compreendermos se os mesmos vão ao encontro do objetivo social da atividade de pedagogo, isto é, se o socialmente significativo foi convertido em pessoalmente significativo.

Outro componente importante que também faz parte da estrutura interna da atividade é a atuação. A atuação é a unidade da atividade e corresponde às ações direcionadas às finalidades que culminarão no objetivo da atividade. Ela se caracteriza por seu caráter consciente e por estar orientada para um fim. Uma mesma atuação pode resultar em diferentes resultados. Isso acontece devido as operações ou atuações parciais. As operações são atos que fazem parte da atuação, sendo portanto, componentes da atuação e que fazem com que uma mesma atuação tenha resultados diferentes.

Segundo Rubinstein (1977) os fins da atuação estão condicionados no homem sempre e necessariamente pelas relações sociais. Isso significa que toda atuação objetiva do homem é um ato de relação com seus semelhantes, no qual para o sujeito atuante não só se abre o mundo objetivo, onde está implicada a atuação, como também o conteúdo da vida social, compreendido nesta atuação e que a determina.

Isso implica compreendermos que é o conteúdo da vida social que determina nossa atuação e que portanto, não existe atuação do ser humano de forma natural. Uma vez que no significado da atuação manifesta-se sua natureza social. Isso posto, a formação do mundo objetivo humano e da consciência humana na atuação são dois aspectos de um processo unitário, o que demonstra que a consciência se desenvolve em atividade.

É importante ressaltarmos que embora a atuação seja unidade da atividade, e toda atividade seja atuação, nem toda atuação se constitui em atividade. Isso ocorre porque quando nos prendemos a um objetivo parcial e perdemos de vista o objetivo final da atividade, esta

se perde em trivialidades e desperdiça-se, ou seja, não se constitui em uma atividade unitária.

Dessa forma é importante compreendermos se o pedagogo da educação profissional está realizando atividade ou apenas atuações, pois consideramos que quando este profissional perde de vista o objetivo de sua atividade que é articulação do processo pedagógico na instituição se dedica apenas a operações parciais, como por exemplo, o acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, a atuação deste profissional, não se constitui em atividade, uma vez que não cumpre sua função social.

## **CONCLUSÃO**

Desta maneira, entendemos a que a Teoria da Atividade contribui para que o pedagogo reflita sobre suas ações, de maneira que busque que as mesmas coadunem com o objeto da atividade do pedagogo. Assim, a reflexão sobre os motivos e finalidades da atividade pedagógica, possibilitam ao profissional compreender que para suas ações ocorram de maneira integrada é preciso que os motivos e objeto de sua atividade coincidam.

O pedagogo não apenas do IFPI mas dos Institutos Federais devem realizar sua atuação de maneira a viabilizar o processo pedagógico nesse espaço, superando a fragmentação do trabalho escolar, contribuindo assim para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Assim, há de se superar a visão fragmentária do pedagogo, que é aquela de agente fiscalizador das atividades docentes ou um burocrata escolar, em que a execução das atividades administrativas esvazia o sentido pedagógico de sua função.

Consideramos ainda, que discutir a Teoria da Atividade nesta perspectiva implica em escolha impulsionada pelo fato de compartilharmos da ideia de que o homem (pedagogo) se constitui em atividade, possibilitando o desenvolvimento de suas funções psíquicas e personalidade, considerando as produções históricas humanas, a ideologia dominante, sua história de vida. A partir da análise da realidade, compreendemos que o conceito de atividade pode ser utilizado para compreender, analisar e produzir conhecimento sobre a constituição psicológica do homem (pedagogo) desvelando suas as formas de ser, pensar e agir.

## REFERÊNCIAS

AURÉLIO, O mini dicionário da língua portuguesa. 4º edição. Revista e Ampliada do mini dicionário Aurélio. 7º impressão- Rio de Janeiro, 2002.

BONFIM, P.V.; MARQUES, D. M.; GLÓRIA, G.F.; Da lei à lida: o trabalho do pedagogo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. *RevistAleph* .Julho/ 2015, Ano XII, n.23.

FRANÇA, E. T. S. S. de. **A Atuação do Pedagogo na Educação Profissional: um Estudo de Caso sobre as Ações Pedagógicas desenvolvidas no Instituto Federal do Amapá – campus Macapá.** 2016. 151 f. Dissertação. HORA, D. L. da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas: Papirus, 2007.

KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vigotski, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, Herry. (Org.). **Uma introdução à Vigotski.** São Paulo: Edições Louola, 2002, p.11-137.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Encaminha a descrição dos cargos técnicoadministrativos em educação, que foram autorizados pelo Ministério de Planejamento, Orçamento e Gestão para concurso público. Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC, de 28 de novembro de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/canalcgpp/oficios/oc01505.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2019.

OLIVEIRA, B. A. de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra Vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, p. 3-26.

RUBINSTEIN, S. IV- Parte- **Princípios da Psicologia Geral.** Lisboa, Estampa, 1977.

# **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA KANTIANA NA EDUCAÇÃO ATUAL: UM DIÁLOGO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE DISCIPLINA**

*Samara Borges da Silva<sup>1</sup>, Helena do Carmo Moraes de Souza<sup>2</sup>.*

## **INTRODUÇÃO**

A sociedade contemporânea passa por constantes transformações, acarretadas pelas descobertas de novas tecnologias, que revolucionam a economia, a cultura e os meios de comunicações. Essas mudanças incidem diretamente na escola, com tamanha intensidade que ela não consegue acompanhar o ritmo, alargando os desafios por ela emanados. Neste viés, a disciplina passa a ser um dos fatores mais preocupantes no contexto escolar atual. Já que não é da natureza da maioria dos alunos acatarem ordem/regras suscitado do contexto familiar e cultural, acaba interferindo negativamente no aprendizado e na qualidade da educação. Devido à essa conjuntura externa o professor utiliza do tempo destinado a mediação do ensino tentando controlar os ímpetos indisciplinares.

Nesse contexto, a escola acaba ficando limitada de propiciar aos alunos os conhecimentos necessários para a formação da cidadania, juntamente com as habilidades e as competências necessárias para o

---

<sup>1</sup>PPGE/UFPI e E-mail: sborges16@hotmail.com

<sup>2</sup>PPGE/UFPI e E-mail: do\_carmoraesouza@hotmail.com

seu desenvolvimento, ou seja, uma educação de qualidade.

Ficando obsoleta e insuficiente para atender as especificidades de cada aluno, pois vivemos no ápice da era digital e cabe o professor propor estratégias inovadora para atrair atenção do mesmo. Tudo isso vem ocasionar divergências, principalmente no controle disciplinar na escola, uma vez que é função dela preparar o aluno para atuar na sociedade, isso requer meios eficazes para socializá-lo, para que ele seja capaz de viver e conviver coletivamente. Já que Kant (1996, p. 11) afirma que "o homem é a única criatura que precisa ser educada".

Em conformidade com o citado autor, um dos pontos principais aqui exposto é a importância da disciplina para o bom desenvolvimento de uma educação voltada para humanidade. Em vista disto, o presente estudo tem como objetivo refletir o contexto disciplinar atual com base nas concepções de Immanuel Kant.

Visando encontrar explicações a partir do referencial teórico que tratam da disciplina propomos um estudo de referências bibliográficas de fundo que contaram com apoio de: Dewey (2002), Di Santo (2007) Suarez (2018), Freire (2002), Garcia (1999), Kant (1996), Nóvoa (1997), Vasconcellos (1996) dentre outros.

Para melhor descrever o estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, que segundo Moreira e Caleffe (2006), é realizada a partir da verificação de referências teóricas já analisadas, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

A relevância do estudo é mostrar que a disciplina é parte fundamental para vencer os impulsos selvagens do ser, transformando a animalidade em humanidade, pois ele só toma consciência de sua liberdade por meio de lei moral e essa só ocorrerá pela educação.

## **A Disciplina na perspectiva de Immanuel Kant**

Para que haja aprendizado é necessário a disciplina. Segundo Kant (1996, p. 11) "[...] a disciplina transforma a animalidade em humanidade". Essa especificidade proporciona o indivíduo à buscar e adquirir habilidades que o ajudarão a viver livre na sociedade. Os homens por si só são responsáveis pela própria formação e pelas suas atitudes, pois vem ao mundo em estado bruto, aos poucos eles vão extraindo as qualidades naturais pertencente à humanidade e somente a educação pode transforma-lo, pois ela fornece a base para um pro-

gresso da evolução humana. Nessa perspectiva, Vasconcellos (1996, p. 232) pondera que a disciplina pode ser "algo a ser adquirido e transformado em autonomia". É notório um aperfeiçoamento da educação, tornando-a melhor nas futuras gerações. Em virtude dessa ação Freire (2002, p. 95) declara que,

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. [...] É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que "falo" desses direitos.

Desta maneira, as mudanças da sociedade tem exigido novos vieses, que assumiram outras direções e concepções. Se antes, a disciplina era tida como rígida, punitiva quanto seu efeito contrário, hoje a mesma é caracterizada pelo respeito, liberdade, troca de conhecimento e autonomia. É respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que o professor incide a discutir seus direitos.

Sob o mesmo ponto de vista Dewey (2002) apresenta as características de uma nova ideia de educação, com intuito de transformar a sala de aula num espaço para o exercício de novos membros da sociedade, constituída de um espírito altruísta e fornecedora de instrumentos para autonomia, enfatizando-se, uma postura ativa, com o intuito de individualizar-se por meio da ação, devidamente mediada pelo professor.

Em contrapartida, o ser humano sem limite torna-se um indivíduo sem postura ética e moral. Então, a educação é essencial em qualquer nível onde esteja, para Kant é preciso procurar evitar que a animalidade cause danos à humanidade. Nesse contexto,

É preciso atentar-se para o fato de que o dizer não (negar) à selvageria, o transformar a animalidade em humanidade, não significa destruir ou erradicar com

todo e qualquer instinto, não significa ter que abolir ou suprimir com toda e qualquer inclinação, desejos, paixões, apetites ou sensação. (ANDRADE, 2018)

Em vista disso, negar a selvageria não é erradicar qualquer extinto natural do ser, mas é preciso fazer com que a criança aprenda e cresça cientes das leis e dos ditames, para que no futuro possa obedecê-las e ser fiel. Explica-se então à necessária intervenção dos adultos quanto a satisfazer um recém-nascido em sua vontades e nos cuidados que este necessita, visto que ele ainda não pode evitar de se machucar, é dependente exclusivamente de outros.

Inicialmente, a disciplina é parte da educação, e a educação na infância determina em grande medida o caráter do adulto. De modo que a disciplina não é um mero capricho dos pais ou professores, mas um componente inerente do processo educacional, e terá seus reflexos na vida jovem e adulta. (SUAREZ, 2018).

Assim, os cuidados concedidos pelos adultos para as crianças representam o primeiro momento da educação. Fazendo com que ele sinta que não pode agir por simples vontade. Fazse necessário impor uma ordem, uma disciplina. Entretanto, para que essa disciplina de fato aconteça é necessário que ocorra desde os primeiros anos de vida e assim o contato com a escola será a continuação da aprendizagem e conhecimento da ordem escolar, deixando de lado seus caprichos. Deste modo,

É no âmbito desta organização que encontraremos o princípio da disciplina ou da ordem escolares. Obviamente, a ordem é apenas algo que se refere a um fim. Se o fim em vista é pôr quarenta ou cinquenta crianças a decorar determinadas lições que depois serão recitadas a um professor, o tipo da disciplina imposta deve assegurar esse resultado. Mas se o fim em vista é o desenvolvimento dum espírito de cooperação social e de vida comunitária, a disciplina deve emergir deste objectivo e a ele ser relativa. (FILHO *et. all*, 2018; *apud* DEWEY, 2002, p. 25).

Em conformidade com o autor, a educação privilegia a disciplina e a obediência, promovendo as normas e a influência das vontades das crianças, por isso é necessário que esse exercício inicial aconteça o mais prematuro possível. Em contrapartida, não esperamos uma disciplina que escraviza, mas que o respeito e a troca de saber sejam atributos essenciais para a compreensão de que devemos seguir. Em síntese, a disciplina na escola deve ensinar o aluno a ter paciência e tranquilidade.

Atentando para um outro contexto, os homens possuem disposições naturais que precisam de uma educação que as desenvolvam. "[...] normalmente os homens não tinham ideia alguma da perfeição de que a natureza humana é capaz. Nós mesmo ainda não a temos em toda a sua pureza" (KANT, 1996, 19). A finalidade desta destinação do homem, não se refere a apenas o singular, mas, sim o ser humano.

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhada para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas, e, assim, guie toda a espécie humana a seu destino. (KANT, 1996, p.19).

Então, um princípio de máxima importância seria o de pedagogia, onde o ser se apropria ao plano da arte de educar, não segundo o presente estado da espécie humana e sim a um segundo estado melhor, possível no futuro. Projetando uma visão para o futuro. Uma boa educação é justamente a fonte de todo bem neste mundo.

A disciplina traz a harmonia em qualquer ambiente. E essa limita a liberdade de lançar-se ao perigo como um animal feroz, como irresponsável. "Mas, o homem é tão naturalmente inclinado à liberdade que, depois que se acostuma a ela por longo tempo, a ela tudo sacrifica" (KANT, 1996, 13). Então, se o indivíduo abusa da liberdade extrapolando todos os limites, remetendo a falta de conduta e moral, ele sacrificará o respeito e as boas atitudes, demonstrando um ser selvagem. Assim, o autor reforça,

Quem não tem cultura de nenhuma espécie é um bruto; quem não tem disciplina ou educação é um selvagem. A falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado de selvageria e corrigir um defeito de disciplina. (p. 16).

Segundo a ideia de disciplina, fica claro que compete a educação segurar e reter os impulsos de liberdade selvagem, para semear e cultivar a reflexão de seus atos, de suas ações, e a obediência, é necessário que se faça desde a infância e portanto a disciplina e a coação são necessárias para se conseguir o seu fim. Desse modo, Filho *et. al* (2013, p. 69) afirmam que, “a disciplina entra em cena pela necessidade de autoridade e jamais como forma de autoritarismo. A ausência da disciplina pode, inclusive, provocar o autoritarismo”. Deste modo, a disciplina possui um caráter importante em todo o processo de formação moral e da conduta dos indivíduos.

Kant (1996) pondera que a disciplina é vital para a perfeição da humanidade, já que a sua falta não pode ser remediada, visto que não consegue controlar seus impulsos. Para que seja instaurada é necessário mediações coletivas, se faz com auxílio de outro, esse outro encontramos na educação. Então podemos pensar a disciplina enquanto uma condição preliminar e necessária à condição do homem moral, aquele que age segundo princípios.

Portanto, a conclusão geral a que posso chegar é que o controle das ações individuais é afetado por toda a situação em que os indivíduos estão envolvidos e da qual são partes cooperativas ou em interação. [...] não é a vontade ou o desejo de uma única pessoa que estabelece a ordem, mas sim, o espírito dominante em todo o grupo. (DEWEY, 2010, p. 55).

Certamente, precisamos estabelecer um processo interativo e colaborativo, contemplando as partes envolvidas. Isso remete justamente ao trabalho docente, onde muitas vezes se encontra sozinho para conduzir suas aulas, tendo em vista que existe outros fatores influenciadores. A educação desempenha um papel fundamental para

o progresso, só com a educação poderemos sonhar em atingir um estado de paz. Somente com a disciplina o homem pode desenvolver a sua humanidade e pode viver enquanto ser moral e livre ao alcance da liberdade. Sem disciplina não há progresso, não há educação.

### **A indisciplina na sala de aula e suas implicações: Algumas reflexões**

Debater acerca da indisciplina no contexto da sala de aula tornou-se recorrente ao cotidiano atual, como também desafiador, pois suas consequências tem afetado tanto o desempenho do professor, como o desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Assim, a indisciplina apresenta como um fator que deve ser investigado de perto por todos entes envolvidos no âmbito educacional, pois, reflete um comportamento indesejado que compromete a qualidade do ensino e a aprendizagem. Visto que,

É preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 112).

Diante desse viés, pensar à indisciplina hoje é imaginar falhas históricas e social do sistema educacional brasileiro, mediadas por intensas variações no tempo e no espaço, oriundos dos paradigmas de pensamentos e comportamentos morais e ético da sociedade, intercedidos pela nova forma de ser e estar no mundo globalizado, capazes de revolucionar as novas formas de aprendizagem.

Nesse contexto globalizado, as mudanças proporcionadas pela economia, sob a égide do capital permeada pelas novas mídias e tecnologias, invadem o cotidiano das pessoas, aceleram e aprofundam a exclusão social e lança novas questões para a pedagogia. Essas transformações tecnológicas e

científicas levamos a compreender que são necessários novos sistemas de organização do trabalho, principalmente no trabalho pedagógico, para atender às exigências da sociedade atual. (BENETTE; DA COSTA, 2008, p. 07).

Mediante tais mudanças estão as escolas e os professores, muitos destes com a sua prática docente engessada, pouco ou nada atrativa diante das exigências do mundo contemporâneo, que vivenciam outros valores morais mais libertários e menos disciplinadores. Essa evolução contraditória nos faz pensarmos no futuro próximo. Assim, remetemos ao historiador grego Heródoto (2013) “[...] precisamos pensar o passado para compreender o presente e idealizar o futuro”. A superação de paradigmas tem nos mostrados como essa reflexão do passado remete a compreensão do presente em benefício do futuro.

A relação professor e aluno tem tomando novos horizontes, sobretudo, com o chegada da escola democrática e da valorização da voz ativa do sujeito. Principalmente sobre a realidade conhecida nas escolas. Di Santo (2007) faz uma alerta:

Vários dispositivos legais são criados para fazer funcionar regras e leis como garantia de uma retaguarda ao desenvolvimento da criança. No entanto, a escola não está conseguindo dar conta dessa atribuição como deveria. Está descaracterizada; perdeu o eixo: conhecimento, tradição. E isso está causando um mal estar nos professores que se sentem impotentes frente a estas demandas; têm que preparar o aluno para a vida, fornecer-lhe as ferramentas/conhecimentos com que poderá atuar para conduzir a civilização. Há a idealização de um futuro sem referências ao passado, sem uma aposta na criança. E, frente à magnitude do dever e falta de embasamento no passado, vê-se impedido de ensinar, vê-se em escolas que não conseguem segurar o aluno dentro da sala de aula, muito menos despertar e manter seu interesse pelos conteúdos curriculares específicos.

Em consonância, o uso abusivo do celular em sala de aula também apresenta um ato indisciplinar, a partir do momento que o aluno

se encontra de corpo presente na escola em virtude das redes sociais, por crer que o acesso à esses meios é mais atrativo do que o conteúdo explorado, torna a educação mais fragilizada. Nesse sentido, Perissé (2008) retrata a relação entre a educação e Cultura atual de “Idade mídia”, sendo essa caracterizada pelo acúmulo de informação deixando de lado a reflexão e indagações. Trazendo essa discussão para o outro viés temos indícios que o efeito do mal uso da tecnologia tem produzindo crianças alienadas e fragilizadas. Sob a mesma perspectiva, Kant (1996, p. 16) afirma,

[...] a falta de disciplina é um maior pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina. Talvez a educação se torne sempre melhor e cada uma das gerações futura dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade, uma vez que o grande segredo da perfeição da natureza humana se esconde no próprio problema da educação.

Em sintonia com o autor, entendemos a indisciplina como repúdio maior que falta de cultura, pois essa última pode ser solucionada mais tarde, diferente da falta de disciplina que torna o ser selvagem e mal educado. Sob o mesmo ponto de vista, salientamos que estamos diante de um desafio, onde o professor sozinho não é capaz de reverter tamanha situação. A alternativa mais cabível é um trabalho colaborativo, onde todos os envolvidos da escola e o responsável do aluno estejam em sintonia em busca de um mesmo ideal pedagógico e em prol do respeito, moral e ético.

### **A Importância da Disciplina no Contexto Escolar Atual**

O silêncio, interesse em aprender, participação da aula, boas atitudes, assiduidade, notas excelentes, respeito ao colega, permissão para falar, são alguns atos de disciplina na escola. Em contrapartida, atitudes contrárias à essas tem assolado a educação e decepcionado o professor na sua prática docente. Em decorrência disso, esses profissionais optam por práticas tradicionais, agem com rigidez, autoritarismo,

e aplicam punições como forma de atingir os alunos indisciplinados. Porém, esses comportamentos tem feito os alunos sentirem aversão por esses profissionais. Lorenzoni *et. al*/(2018) declaram que,

Percebe-se que os alunos agem de forma diferenciada com os professores; com alguns são totalmente indisciplinados, com outros, prestam atenção, fazem silêncio, participam da aula, questionam, sugerem, enfim, há um relacionamento equilibrado, de interação e troca de conhecimentos.

Em conformidade com os autores percebemos que muitas vezes o professor precisa conquistar seus alunos com atenção, demonstrar respeito e estabelecer normas que estão em sintonia com os propósitos da escola. Como vivemos num país democrático, o trabalho coletivo precisa ser implementado como quesito principal, na visão de Nóvoa (1997), a profissionalização desenvolve-se a partir de uma proposta de trabalho coletivo. De maneira geral, a escola precisa estabelecer normas que envolva também os pais ou responsável, pois a primeira educação do indivíduo é originado da família. Nesta perspectiva, Caraciolo (2010, p. 16) declara que,

Quanto às normas, é conveniente que a instituição de ensino defina-as de acordo com os propósitos da escola. Porém, faz-se necessário que as mesmas sejam discutidas com os professores (autoridades que as implantarão em sala de aula) e pais, já que a homogeneidade da educação é indispensável para um bom resultado. Elas também devem ser negociadas com os estudantes, pois eles são parte fundamental desse processo.

Em virtude dessa ação, é imprescindível o planejamento e a discussão de novas estratégias de toda equipe escolar como forma de nortear o trabalho docente, currículo e os demais membros envolvidos. Visando estabelecer regras, com o propósito que os alunos reconheçam comprometidos e conscientes, sem sentir-se tabulados ou doutrinados, pois, a disciplina precisa ser constituída sem haja uma doutrinação. Em sintonia com essa concepção, o autor citado declara:

Faz-se necessário que os Gestores Escolares adquiram o hábito de planejar juntos, sugerir mudanças e implementar novas estratégias de ação comprometendo-se com a Construção Coletiva das Regras Disciplinares, envolvendo os alunos a fim de que eles também se sintam comprometidos e responsáveis pelo cumprimento das mesmas, procurando com isso, oferecer um ensino de qualidade à todos. (p. 03)

Então, adotar o tradicionalismo como meio de reverter a indisciplina hoje não é a melhor prática a ser adotada. Mas precisamos da disciplina para melhor qualidade do ensino. Um vez que existisse a construção coletiva das regras disciplinares desde do nascimento, onde a família se encontre presente em todo o processo educacional, tendo o respeito como eixo fundamental, a escola não teria tanto infortúnio a ser superado. O professor hoje perde muito tempo em sala de aula procurando controlar o comportamento indesejado do aluno. Kant (1996) destaca a importância da obediência na formação do caráter de uma criança. Sendo procedente da autoridade e da confiança. Essa autoridade hoje já tem dotado outros rumos devido o processo evolutivo da sociedade. Em contramão, a educação tomou outras direções que sozinha não dar conta. Decorrentes principalmente das mazelas do contexto familiar do aluno.

Levando para uma outra perspectiva, o alto índice de desobediência tem sido constatada na maioria das vezes em escola pública, está ainda hoje sucateada, sem estrutura física, professores com salários atrasados, gestão descompromissadas dentre outros. Características não comuns na escola privada, tendo em vista seu desenvolvido institucional, procura adotar medidas que estão sempre em sintonia com os pais, realizando reuniões semanais e atento no desempenho dos seus alunos.

O que difere de ambas instituições é o comprometimento. Por um lado, temos a escola privada, onde preza por um trabalho colaborativo em prol da qualidade do ensino. Por outro, temos a pública, cuja a sociedade tem atribuído toda a responsabilidade ao professor, e ele sozinho não tem dado conta das diversas demanda que estão para além do muro da escola. Em virtude disso, é notório várias

realidade educacionais. Assim, Perissé (2008) declara que diante de uma realidade qualquer, precisamos viver a vida com certa preocupação para poder termos elementos factual para pensar sobre ela e questioná-la, daí então devemos nos afastar para poder pensá-la e ganhar um certo distanciamento para sentir a realidade. Se confundirmos com o vivido, não ganhamos elementos para pensá-lo.

Então, a disciplina é necessária para constituição da conduta do ser, ela deve advir primeiramente do âmbito familiar, tomando os princípios éticos e morais com eixos norteadores para a sua formação, devendo ser continuado na escola, reconhecendo as leis e princípios. Para no futuro obedecerem os ditames sociais, assim como não sigam seus caprichos. Para Kant (1996) a educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista refletir o contexto disciplinar atual com base nas concepções de Immanuel Kant. Podemos levantar algumas considerações finais.

A disciplina é necessária para constituição da conduta do ser, necessitando advir primeiramente do âmbito familiar, adotando princípios éticos e morais com eixos norteadores para a sua formação, sendo continuado na escola, para assim reconhecer as leis e princípios morais e éticos.

Precisamos estabelecer um processo interativo e colaborativo, contemplando as partes envolvidas. Isso remete justamente ao trabalho docente, onde muitas vezes se encontra sozinho para conduzir suas aulas, tendo em vista que existe outros fatores influenciadores. A educação desempenha um papel fundamental para o progresso, só com a educação poderemos sonhar em atingir um estado de paz. Sem disciplina não há progresso, não há educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. L. Disciplina na educação prática de Kant. **Filosofia e Educação, Revista Digital do Paideia**, v. 3, n. 2, Out. 2011 Mar. de 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Mariana%20Leal/Downloads/8635456-4773-1-PB.pdf>. Acessado em: 11 dez. 2018.

BRASIL ESCOLA. **A Indisciplina no Contexto Escolar**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2180-8.pdf>. Acessado em: 24 nov. 2018.

CARACIOLO, J. I. S. O Adolescente e a Indisciplina em sala de Aula. **IV colóquio de História: abordagens interdisciplinares sobre história da sexualidade**. UNICAP, 2010. Disponível em: <http://www.unicap.br/coloiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/4Colp.10.pdf>. Acessado em: 01 nov. 2018.

DEWEY, J. **A escola e a sociedade**. Tradução de Paulo Faria e Maria João Alvarez. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DI SANTO, J. M. R. **Disciplina na Escola: Tarefa e Construção Desafiadoras**. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/monojoana2.htm>. Acessado em: 07 set. 2009.

FILHO A. L. *et. al.* **Um diálogo entre as concepções de disciplina de Kant, Dewey e Freire**. Impulso, Piracicaba, p. 61-72. jan. abr. 2013. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/viewFile/1485/1126>. Acessado em: 12 dez. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. Paran. Desenv.**, Curitiba, n. 95, jan./abr. 1999, p. 101-108.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: editora UNIMEP, 1996.

LORENZONI, R. L. et al. **Disciplina Escolar**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/050e4.pdf>. Acessado em: 01 nov. 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Introdução à filosofia da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1995. p. 15-33

SUÁREZ, A. **A importância da disciplina na vida de uma criança**. 2017. Disponível em: <https://noticias.adventistas.org/pt/coluna/adolfo-suarez/importancia-da-disciplina-na-vida-deuma-crianca/>. Acessado em: 12 dez. 2018.

VILAR, L. **Heródoto de Halicarnasso**: O Pai da História. 2013. disponível em <http://seguindopassoshistoria.blogspot.com/2013/07/herodoto-de-halicarnasso-o-pai-da.html>. Acessado em: 30 nov. 2018.

# **FORMAÇÃO DO ESTUDANTE DO ENSINO MÉDIO MEDIADA PELAS PREMISSAS DO CAPITAL: REALIDADE E POSSIBILIDADES**

*Elayna Maria Santos Sousa<sup>1</sup>, Eliana de Sousa Alencar Marques<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Apesar de compreendermos que o estudante se apropria das objetivações culturais transmitidas tanto de modo assistemático como sistemático nos espaços informais e formais de educação, consideramos neste artigo o processo de apropriação das objetivações transmitidas na escola, tendo em vista que sua natureza específica é o trabalho com conteúdos científicos. São estes conteúdos que, organizados, apropriados e objetivados na atividade pedagógica, possibilitam ao estudante o desenvolvimento de funções psíquicas que superam a dimensão biológica transmitida pela hereditariedade.

A educação escolar que tem como natureza e especificidade a atividade pedagógica tem a intenção de formar o homem o mais humano possível. Essa ideia tem implicações na formação escolar do estudante. Partindo dessa proposição, indagamos: Diante da realidade educacional pública brasileira, a formação humana está sendo garantida aos estudantes do Ensino Médio?

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, elaynasousa937@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, esalencar123@ufpi.edu.br

Em seus escritos, Marx e Engels (2002) nos advertiram que a consciência se desenvolve em certas premissas impostas pela realidade objetiva, o que requer admitirmos que, sem as condições necessárias, o homem não produz possibilidades de mudança. Verificamos que na sociedade em que vivemos a educação serve aos interesses do mercado competitivo e isso determina a atividade pedagógica, assim como o desenvolvimento dos estudantes. Partindo do pensamento de Saviani (2015) de que o homem produz sua humanidade apropriando-se das objetivações da cultura na sua forma mais desenvolvida, compreendermos que o acesso aos conteúdos científicos na escola possibilita aos estudantes desenvolverem qualidades superiores, como o pensamento conceitual.

Considerando a ideia dos dois autores, verificamos uma realidade contraditória que leva a escola a desenvolver duas funções opostas: a primeira de reprodução social que leva os estudantes a desenvolverem sua atividade mediante padrões postos pela sociedade; e a segunda de transformação das relações sociais, tendo em vista que os estudantes são mediados por motivos que, relacionados às apropriações dos conteúdos escolares, são educados e transformados em novas relações sociais. Isso quer dizer que a escola atuando por meio das contradições, produz o novo, visto que ela se constitui por homens que não somente se adaptam à realidade, mas produzem sua humanidade ao criar mecanismos de luta por melhores condições de vida.

O presente artigo constitui-se por quatro seções. Na primeira seção correspondente a esta introdução, contextualizamos a temática elaborando os principais pontos a serem trabalhados no decorrer do trabalho. Na segunda seção desenvolvemos a discussão destacando as condições sociais que determinam a formação dos estudantes do ensino médio. Na terceira seção destacamos o intuito de não somente elaborar críticas à escola que atende aos interesses mercadológicos, mas, contudo, elucidar que a formação humano-genérica do estudante do ensino médio se torna possibilidade real quando a relação produzida na atividade pedagógica desenvolve nele necessidades e motivos correspondentes ao desenvolvimento histórico e social do seu psiquismo.

## Premissas que determinam o desenvolvimento dos estudantes

A escola pública em nosso país trava uma luta cujos opostos são a formação do cidadão produtivo para atender aos interesses da sociedade mercadológica, e a formação do humano genérico. Para descortinarmos a trama que se passa nas elaborações que correspondem à base material da educação brasileira, é imprescindível estabelecermos a distinção entre o ideal e o real. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394, sancionada em 20 de Dezembro de 1996 estabelece no seu artigo primeiro, parágrafo dois, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (SAVIANI, 2011, p. 183). Contudo, que significados de trabalho e de prática social estão sendo postos como referência para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem ofertado na escola?

Como todo documento legal, a LDB delega uma série de orientações a serem efetivadas no sistema educacional brasileiro, ancoradas numa concepção de homem, de cultura e sociedade. O homem na lógica do capital é objeto do mercado, que se desenvolve como tal e produz necessidades. As necessidades certamente têm a ver com os significados sociais produzidos coletivamente, singularizando o homem ao mesmo tempo em que o insere na macroestrutura social.

O estudante, por não estar descolado da sociedade, é compreensível que desenvolva necessidades que comungam com os interesses do social mediante o processo escolar. No que tange ao Ensino Médio, etapa da educação básica a qual nos interessa nesta investigação, a LDBEN 9.394-96 esclarece suas finalidades, dentre elas:

A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; [...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; [...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (SAVIANI, 2011, p. 195).

Podemos compreender claramente neste excerto que a educação básica no Brasil, apesar de ter sido ampliado o acesso para as camadas mais pobres da população, também acirrou as contradições entre o estudante ideal e o real a ser formado, pois ao mesmo tempo em que se exige do estudante posicionamento crítico diante da realidade, as condições de desenvolvimento desse tipo de posicionamento são precárias, principalmente quando se trata da escola pública. Estes rumos tomados pela educação só refletem sua inter-relação com a situação econômica, política e cultural do país.

Verificamos que a educação em nosso país está fundamentada na lógica do capital, que a concebe como uma mercadoria. Sobre essa realidade que assola o ambiente escolar e a formação dos estudantes, Mészáros (2005) entende as soluções para a educação não pode ser restrita à formal, pois esta sofre as determinações de um sistema incorrigível. Até que ponto essas premissas prejudicam a relação do estudante com o saber acumulado?

O quadro atual nos mostra o assédio cada vez mais acirrado aos estudantes do Ensino Médio para que eles desenvolvam as competências necessárias para alimentar a estrutura social sem garantir condições materiais e subjetivas de apropriação da cultura acumulada. Se aposta, com isso, em formações fundamentadas na lógica da eficácia e da meritocracia responsável pelo afunilamento das condições e acirramento das contradições na escola, mediante sistemas de ranqueamento, estimulação da competitividade entre os estudantes, prejudicando seu relacionamento afetivo-cognitivo para com a etapa de desenvolvimento que se encontram.

A reforma do ensino médio elaborada pelo Ministério da Educação e pelo Banco Mundial é exemplo concreto de que os interesses do mercado superam os interesses de formação humana em nossa sociedade. Essa reforma propõe a flexibilização dos conteúdos, deixando à mercê das escolas inserir ou não certas disciplinas no seu currículo, como é o caso das disciplinas de sociologia e filosofia (SANDRI, 2017). O ensino integrado à formação profissional é o principal objetivo da reforma, que vem sendo idealizada desde a implantação da LDB nº 9.394-96.

Apesar do discurso atrativo do ensino técnico e profissionalizante para que o jovem ingresse mais rápido possível no mercado de trabalho, a reforma do Ensino Médio, pelo fato de limitar o acesso dos estu-

dantes a conteúdos essenciais à sua formação humana, barra consequentemente suas possibilidades de acesso a uma universidade pública, tendo em vista que o processo seletivo de entrada nas universidades cobram conteúdos não apropriados pelos estudantes. Isso consequentemente gera impactos à vida desse jovem e o circunscreve a uma carreira pré-moldada pelo mercado.

É importante frisar que destacamos algumas das determinações da realidade que afetam a formação do estudante do Ensino Médio que estuda na rede pública de ensino. Contudo, faz-se necessário também enfatizar que o estudante-homem é ser complexo que produz múltiplas relações, sejam de ordem materiais e subjetivas. Isso quer dizer que apesar de sermos agentes reprodutores do sistema que está posto em nossa sociedade, produzimos na dialética da vida social necessidades, motivos que, mediados pela atividade desenvolvida na escola, têm a possibilidade real de transformar as relações de dominação produzidas pelo capital. Tratamos da dialética apropriação e objetivação dos conteúdos escolares como possibilidade de formação humana, pois sua função específica é justamente desenvolver qualidades nas quais o homem não desenvolveria em outros espaços sociais.

### **Apropriação e objetivação dos conteúdos escolares mediando a formação da consciência do estudante**

As determinações do capital, como elucidamos, demarcam uma encruzilhada na qual os estudantes só conseguem compreender sob as lentes do conhecimento. Este, pois, materializa-se em conteúdos escolares organizados pelas políticas educacionais, pela escola e pelo professor, os quais precisam unir forças para que se atinja ao objetivo maior: formação do estudante para viver em sociedade.

Tanto estudantes como educadores compartilham dos significados produzidos pela lógica capitalista sobre educação, no que tangue à compreensão de que é preciso investir em formação de mãos de obra qualificadas para atender às exigências do mercado de trabalho. Segundo Leontiev (2017), as necessidades e os motivos existem no plano subjetivo e são manifestadas pelo homem na forma de desejos, tendências que impulsionam à ação. Tendo como natureza a objetividade (necessidade ou motivo de realizar algo, por meio de algum ins-

trumento), a determinação pelas condições de vida e o desenvolvimento na medida em que são ampliadas as relações sociais, os motivos medeiam a atividade de estudo do homem em fase escolar, assim como se desenvolvem e se transformam nas situações sociais em sala de aula e na progressão dos estudos.

Partindo do pensamento de Leontiev (2017), os motivos, os quais impulsionam o indivíduo a agir em prol da satisfação das necessidades, se desenvolvem nos estudantes seguindo as seguintes etapas: a primeira é a obrigatoriedade de execução das tarefas escolares, ou seja, “[...] o motivo fundamental para estudar é realizar uma atividade obrigatória e valorizada pela sociedade” (LEONTIEV, 2017, p. 54). A segunda etapa de desenvolvimento do estudante é mediada pelo motivo de ser um bom aluno, visto que ao longo da sua vivência com os hábitos escolares, seus interesses ficam cada vez mais influenciados pelos da coletividade, que se traduzem em realizar tarefas, ações e operações que lhe garantam a satisfação de obter boas notas.

Na terceira etapa, a atividade de estudo dos alunos é mediada pelo motivo de que se deve preparar para a vida futura. Segundo o teórico, nesta fase correspondente ao período da adolescência, os conteúdos das disciplinas têm uma maior valorização quando direcionam os estudantes à profissão que pretendem exercer na sociedade. Portanto, verificamos as relações produzidas pelos estudantes em sala de aula traduzem, na medida em que eles progredem nos estudos, as determinações do social. A escola como espaço legítimo que atende aos interesses do social, o reproduz por meio dos conteúdos escolares, da sistemática de avaliação e das demais práticas pedagógicas, fazendo com que os estudantes produzam motivos cada vez mais coerentes com as exigências do mercado.

Com isso, esclarecemos que a reprodução social é determinação ontológica do ser social, o que consiste em afirmar que apesar da escola reproduzir relações de dominação da lógica capitalista, ela também produz práticas de transformação dessa relação. Isso é possível porque é realizada na escola atividade específica, a atividade pedagógica.

Na atividade pedagógica, o professor é movido por objetivos que regulam a escolha dos conteúdos escolares, da metodologia do ensino e da avaliação. É, portanto, atividade desenvolvida por profissionais da educação que têm por intencionalidade o desenvolvimen-

to discente por meio da apropriação e objetivação dos conteúdos. Sobre os conteúdos escolares, Duarte (2016) compreende que existe neles uma contradição intrínseca, da luta travada pelas formas arcaicas de conhecimento que levam à reprodução social, e pela emergência do novo por meio da atividade realizada por professores e estudantes que leva ao desenvolvimento de novas funções psíquicas, e isso inclui a transformação das necessidades e motivos de estudo.

Os conteúdos escolares concebidos hodiernamente como obsoletos pelo modo que são transmitidos aos estudantes, são elementos que traduzem de um lado os interesses do social, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades de superação da realidade. Concordamos com Saviani (2015) quando concebe que a escola tem a ver com o problema da ciência. Isto quer dizer que os conteúdos científicos transmitidos na escola desenvolvem qualidades nas quais o estudante não desenvolveria na cotidianidade. Podemos elencar algumas qualidades nas quais o estudante desenvolve ao se apropriar dos conteúdos escolares: pensamento teórico, que se refere à compreensão e explicação dos fatos da realidade fazendo uso de conceitos científicos; transformação dos motivos de estar na escola e de estudo; formas de elevação do pensamento acerca da realidade, como posicionamento crítico acerca de problemas ambientais, sociais.

Essas qualidades elencadas são desenvolvidas na atividade pedagógica mediante processo árduo, de aquisição de hábitos de estudo, de tarefas e de saberes que gradativamente transformam as relações do estudante com a escola e com a sociedade. Vigotski (2009) em seus estudos verificou que as funções de cunho biológicas simplesmente não desapareciam abruptamente, mas se reequipavam formando novas estruturas que gradativamente e em maiores quantidades se transformavam em nova qualidade. Assim como Vigotski (2009), Leontiev (2017) compreende que o desenvolvimento humano se trata de um processo que se opera de modo quantitativo e qualitativo, e, por isso, ressalta que o desenvolvimento psíquico do estudante se dá por meio de três etapas:

Na primeira, as crianças ainda não têm nenhum interesse especial pelo conteúdo da aula e das matérias que estudam [...]. Na segunda etapa, os interesses nas ocupações escolares começam a se diferenciar.

Manifesta-se claramente a significação do conteúdo do que se estuda. Aparecem os verdadeiros interesses do estudo [...]. Diante do adolescente, começa-se a descobrir-se a significação do conhecimento científico; desenvolvem-se os interesses cognoscitivos próprios, que adquirem uma ou outra tonalidade conforme se desenvolvem os motivos gerais para o estudo [...]. Finalmente, nos últimos anos (terceira etapa), os interesses para estudo novamente mudam algo. Manifestam mais sua dependência dos motivos, que estão na esfera da atividade futura dos alunos, da ampla vida que se abre diante deles na sociedade, da concepção de mundo, das tendências vitais e dos ideais do estudante (LEONTIEV, 2017, p. 55 e 56).

Portanto, a educação escolar promove mudanças na vida do estudante, sendo elas gradativas e radicais. Nas mudanças gradativas, o estudante vai inserindo-se gradativamente na vida escolar, adquirindo costumes próprios do ambiente da escola, da sala de aula, produzindo interesses coletivos e reproduzindo os interesses do social; já as mudanças radicais são explícitas, porque se traduzem em transformações em nível cognitivo, afetivo e social dos estudantes, ou seja, em modos de ser, estar e sentir o mundo ao seu redor.

Os estudantes que se encontram na etapa do Ensino Médio, vivenciam há mais tempo o processo escolar, e, por isso, se situam num grau de desenvolvimento que já lhe permitem realizar pensamento conceitual, visto que seus motivos e necessidades, no decorrer das situações de aprendizagem, modificaram-se em prol dos interesses de planejamento para a vida profissional. Contudo, os objetivos de ensino e aprendizagem nessa etapa de ensino, apesar de contribuírem para que os estudantes satisfaçam os interesses de reprodução social, não quer dizer que estão contribuindo para a formação humana dos estudantes. Esclarecemos, portanto, que possibilitar a formação humana do estudante requer desenvolver condições de ensino e aprendizagem para além da finalidade de reprodução social.

O papel da atividade de ensino do professor é criar situações para que o estudante desenvolva funções novas. Mais precisamente, “a transformação coletiva e consciente da realidade social requer a compreensão da realidade atual, a análise das possibilidades nela exis-

tentes e a elaboração de planos e estratégias de luta para a construção de uma sociedade ainda não existente” (DUARTE, 2016, p. 14). As ideias desse autor se aproximam das ideias sobre formação humana.

A formação humana pressupõe desenvolver no indivíduo aptidões que lhe garantam vida plena em sociedade, que “[...] permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho através da tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 219). Portanto, a formação humana implica possibilitar ao estudante o acesso a conteúdos que lhe garantam apropriação e objetivação de formas de vida compromissadas com o desenvolvimento de si e dos outros, que se traduz num nível de consciência acima da vida cotidiana e da reprodução social.

A esse tipo de consciência, Mészáros (2005) entende que só pode ser garantido mediante formação que possibilite ao estudante a ‘contrainternalização’ dos elementos cotidianos que constituem a lógica do capital. Para que esse tipo de formação se plasme, faz-se necessário uma mediação pedagógica crítica, que faça com que o estudante ultrapasse atitudes reprodutivistas.

Partimos das ideias de Saviani (2015) sobre a importância da escola no desenvolvimento da humanidade no homem, pois é nessa instituição que o estudante tem possibilidades de se apropriar das objetivações humanas (arte, ciência, cultura, filosofia), condensadas em conteúdos escolares. O acesso a esse saber historicamente produzido e as situações de aprendizagem em sala de aula oportunizadas pelo professor constituem-se como peças cruciais para que os estudantes avancem para a compreensão do seu papel no mundo, da realidade que lhe afeta e lhe constitui enquanto ser humano. É pelo conhecimento das causas que lhe afetam que o homem pode chegar àquilo que Espinosa (2003) concebe como noção, isto é, ao conhecimento de si que lhe abre possibilidades de mudança das relações com o social.

Retomamos o pensamento inicial da seção de que é pelas lentes do conhecimento que podemos almejar as mudanças necessárias das relações para enfatizar a importância da educação escolar e do trabalho com os conteúdos científicos no desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes do Ensino Médio, para que estes entendam sua realidade e entendam também que pela sua atividade essa reali-

dade tem a possibilidade de se transformar, tanto objetivamente quanto subjetivamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Destacamos neste trabalho a atividade pedagógica desenvolvida na escola que atende a fins de reprodução e produção social. Os estudos presente reforçaram a ideia de que a escola é instituição ímpar no processo de desenvolvimento humano porque se constitui pela dialética apropriação e objetivação dos conteúdos escolares. Nessa dialética os estudantes se apropriam de conteúdos acumulados historicamente como ciência, arte, filosofia, cultura que os auxiliam a compreender a realidade sob novas lentes e perspectivas.

Entretanto, o estudante não se apropria desses conteúdos como uma máquina de impressão. Ele é mediado por necessidades e motivos que o impulsionam a agir diante das situações de vida. Na fase escolar, os estudantes se apropriam dos conteúdos mediados por motivos de atividade que revelam o social lhe afetando, que, na adolescência, se traduz pelo interesse de ingresso no mercado de trabalho.

Partindo do pensamento de Leontiev (2017) de que o desenvolvimento de motivos sérios para o estudo deve ser uma das principais finalidades da educação escolar, reconhecemos as dificuldades de se formar o humano mais humano possível na sociedade como a nossa. Promover situações de aprendizagem que instiguem os estudantes a problematizarem sua vida social, suas condições de existência e a almejarem um novo tipo de sociedade requer estratégias de ensino que comunguem da perspectiva de educação para além do capital, ou seja, para além da competição e da meritocracia. Requer, portanto, um profissional da educação que atue mediado pelo compromisso social, pela causa humana dos processos educativos.

Não desconsiderando que a sociedade, assim como as condições que ela cria, determinam as formas de vida do homem, partimos da perspectiva de que o acesso, a apropriação e a objetivação daquilo que tem de mais desenvolvido em nossa sociedade, os conteúdos científicos, são peça fundamental para que o ser social atue na sociedade conscientemente, criando possibilidades de vida cada vez mais compromissada para com a causa da formação humana.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**: demonstrada à maneira dos geômetras. São Paulo: Martin Claret, 2003.

LEONTIEV, Aleksei N. As necessidades e os motivos da atividade. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. [org]. **Ensino desenvolvimental**: antologia: livro 1. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã, 1º capítulo**: seguido das Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANDRI, Simone. Reforma do Ensino Médio e tendências para formação e/ou carreira docente. In: **Temas e matizes**. Cascavel, v. 11. N. 21, p. 127-147, jul/dez. 2017.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Sobre a natureza e especificidade da Educação. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. 2015, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.



# FORMAÇÃO HUMANA DE PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS: INDÍCIOS DE PRÁTICAS DOCENTES ÉTICO-AFETIVAS

*Rosalina de Souza Rocha da Silva<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Ao principiarmos essa discussão destacamos que escolhemos o método Materialismo Histórico dialético (MARX E ENGELS, 2002), a pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) e como procedimentos o encontro e observação colaborativa (IBIAPINA, 2008) e (COELHO, 2012), e ainda o Messenger (OLIVEIRA, 2009) como possibilidade de encontro virtual, por considerarmos suficientes e necessários para alcançar o objetivo de analisar a prática docente de uma das partícipes da pesquisa que é fruto de dissertação defendida na Universidade Federal do Piauí (UFPI) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) orientada pela pós-doutora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina.

A pesquisa foi realizada com duas professoras de Artes Visuais (AV) da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM), uma de escola pública e outra da particular. A outra partícipe ainda estava em formação no curso de Pedagogia da (UFPI), mas demonstrou interesse em colaborar na pesquisa quando foi apresentada na reunião do Formar<sup>2</sup>, hoje ela é mestranda em Educação. As três adotam pseu-

---

<sup>1</sup> Instituto Federal do Piauí-Campus Parnaíba e rochalynna@gmail.com

<sup>2</sup> Núcleo de estudo e pesquisa liderado por Ibiapina e Bandeira, na Universidade Federal do Piauí, que significa Formação de Professores na Perspectiva Histórico-Cultural.

dônimos, inclusive nós, nos denominamos de Dora, a professora de Artes Visuais de Num-se-pode e a professora em formação inicial se denomina Toledo. Para esse compêndio ressaltaremos a prática docente da professora Numse-pode. Este texto é constituído além da Introdução e Referências, seções denominadas de Desenvolvimento, Metodologia, Resultados e Discussão, Conclusões.

## **DESENVOLVIMENTO**

Explicitamos que o processo da pesquisa colaborativa é complexo, pois, simultaneamente, busca pesquisar-formar, produzindo conhecimentos por intermédio de procedimentos reflexivos e críticos. Essa modalidade de pesquisa não traz receitas prontas aos partícipes nem tem interesse em avaliar os professores envolvidos, mas analisar a sua prática docente. Neste sentido, as professoras de Artes Visuais (AV) na educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) possuem vários desafios a serem superados em suas práticas docentes e a principal é estabelecer a relação entre o que pensam, sentem e o que fazem.

Com base na compreensão exposta, o compartilhar significados e negociar sentidos de ensinar AV podem gerar “[...] conflitos, de partilha, de apropriação, de recusa, de aceitação, de confrontação e de combinação de vários sentidos expostos pelo grupo, com o objetivo de transformá-los.” (IBIAPINA, 2008, p. 17). No processo relacional, as professoras de AV na EPTNM não devem ter receio de compartilhar suas necessidades para que haja a reaproximação do mundo acadêmico com o escolar. Segundo Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa é:

[...] no âmbito da educação, atividade de produção crítica e compartilhada de saberes de conhecimentos, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de compreender determinada realidade educativa para transformá-la. (IBIAPINA, 2008, p. 20).

Quando as professoras de AV na EPTNM compreendem essa re-

alidade, conseguem identificar as possibilidades de modificar suas práticas docentes, pois podem interagir por meio de reflexividade crítica para atingir esse fim. Dessa maneira, para que as partícipes envolvidas nesta pesquisa atingisse esse fim foi criada a necessidade de terem objetivos comuns e responsabilidades nas decisões e nas ações; o grupo teve sinergia para expor seus valores, teorias, criando as circunstâncias para surgirem contradições, conflitos e, dessa maneira, negociar os sentidos e compartilhar as significações de ensinar AV que já existiam e se desenvolveram em contexto colaborativo. No decorrer do processo de pesquisa, foram cumpridos os acordos firmados e alguns sofreram alterações definidas em grupo no decorrer da investigação.

## **METODOLOGIA**

Para alcançar os objetivos, a pesquisa utilizada foi a colaborativa fundamentada em Ibiapina (2008, 2014), tendo como base teórico-metodológica o Materialismo Histórico Dialético fundamentado em Marx e Engels (2002) e a Psicologia Sócio-Históricas em Vigotski (2004; 2009). O estudo utiliza como procedimentos metodológicos o encontro colaborativo, o *Messenger* e a observação colaborativa. Neste texto, destacaremos sobre este último.

Em conformidade com o exposto, os significados e sentidos de ensinar de Artes Visuais ético-afetivos (SSEAVEA) possuem determinada prática docente relacionada a eles, podendo se relacionar, ainda, às já existentes na sociedade. De acordo com essa premissa, criamos esta categoria, fundamentada em Freire (2004, 2011), Katz e Greiner (2005), Spinoza (2013), Vigotski (2004; 2009) e Ibiapina (2013; 2014).

Os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivo, respaldada em Freire (2004, 2011), defende o ensino em que os professores trabalhem com conteúdos de arte popular, valorizando os envolvidos nesse processo, com discernimento da educação. Nessa direção, podemos citar o exemplo artístico do Teatro do Oprimido (Augusto Boal) (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 44).

Os docentes assumem a prática antiautoritária, se tornando conhecidos como mediadores, educadores, animadores, líderes, ou mesmo como conselheiros, enquanto os discentes passam a estabelecer o

diálogo com estes. O principal nível de ensino trabalhado por Paulo Freire foi a alfabetização de adultos, que visava o crescimento do/em grupo. Ensinar Arte com a concepção freireana requer que os “[...] alunos e professores dialoguem em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar.” (FUSARI; FERRAZ, 2001, p. 44). Adotar essa premissa é conseguir elaborar novos significados e sentidos do ensino de AV, reelaborando as formações e práticas de professores desenvolvidas até hoje (SILVA, 2015).

Concordamos com Fusari e Ferraz (2001, p. 43) quando afirmam que “[...] o conhecimento dos principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino e a aprendizagem de Arte, pode auxiliar o professor a entender as raízes de suas ações, bem como o seu próprio processo de formação.” Entender porque agimos da maneira que agimos e em função de que e de quem é imprescindível para nossa conscientização das causas que nos impulsionam a agir, ter discernimento de que nossa prática é impregnada de teoria e saber que teoria é essa, tornam-se as principais necessidades de um docente.

Nessa perspectiva, compreendemos que Katz e Greiner (2005) empreendem esforços para defender que a unidade corpo-mente está em relação mútua e simultânea, sendo as envolvidas afetadas pelas ações e reações que registram durante a vida. É a relação do Corpomídia com o ambiente afetando e sendo afetado por seus afetos e afecções (SPINOZA, 2013). Compreender os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivo, nessa perspectiva, é relacioná-los com a intencionalidade de performance defendida por Ibiapina (2014, p. 2), em que “[...] as necessidades movem as ações dos participantes e os objetivos são partilhados e transformam-se em finalidade comum: produzir compreensões e também transformações da e na prática docente.” Partindo da necessidade do grupo para agirem em prol da produção da prática docente, compartilhamos significados e negociamos sentidos, relacionando o pensar, sentir e o agir para o desenvolvimento de práticas críticas e criativas.

Compreendemos que a performance ocorre em espaço-tempo imbricado de valores, necessidades e impregnados do contexto sócio-histórico. Essa ação pode ser relacionada à pesquisa-formação em espaço escolar, ou mesmo extra-sala de aula, que objetivam a transformação da prática docente. Essa perspectiva de ensino de AV centra

esforços para que as relações ético-afetivas respaldem-se na ética espinosiana, nas perguntas como instrumento resultado, na colaboração como fundamento e no compartilhamento de significados e negociação de sentidos de ensinar AV na EPTNM. Para entendermos essa intencionalidade, recorremos a Ibiapina (2014, p. 5) quando aduz que, o corpo-mente é uno ao compreender que agimos conjuntamente com a extensão e o pensamento, sendo a extensão o corpo e o pensamento finito em relação mútua. A relação corpo-mente por meio da performance pode levar as professoras de AV a agirem “[...] de determinada forma e não de outra, torna-se consciente do que o aprisiona tendo mais poder para enfrentar a vida, isto é, ao conhecer as razões das ideias confusas, tem a sua potência de existir expandida.” (IBIAPINA, 2014, p. 5). Conhecer por meio da razão a causa que nos fazem agir produz relações de virtude em que o ser humano age adequadamente, fortalecido pela alegria de viver.

Ensinar AV na perspectiva ético-afetiva possibilita que “[...] ideias mais estáveis (os significados) se aproximem das mais instáveis (os sentidos), visando à produção de noções comuns partilhadas no decorrer do processo [...]”, ou seja, as práticas docentes filmadas das professoras de AV quando debatidas colaborativamente por meio de perguntas. Com esse entendimento, a performance produz “[...] relação ético-afetiva entre corpo e mente que aumenta a potência de agir individual, permitindo a produção coletiva e as noções comuns, que geram a condição de desenvolvimento [...]” de ambas as partes interagentes no processo da pesquisa que deve existir no âmbito das pesquisas e das ações exercidas nas práticas docentes das professoras de AV (IBIAPINA, 2014, p. 7).

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais (AV) ético-afetivos se fundamentam na criação de espaço-tempo para discussão, propondo estudar em pequenos grupos, relacionando imagens à vida sócio-histórica, na interação do grupo e de pequenos grupos para responder às perguntas-problemas formuladas, com voz abrangente e a relação docente e discente dada por meio da colaboração. As características das práticas docentes ético-afetivas enfatizam os atributos importantes do pensar, sentir e agir das professoras de AV que atu-

am na EPTNM para o desenvolvimento do conhecimento em Arte. A aula foi realizada no dia 27 de agosto de 2015, no turno vespertino, na turma de segundo ano B da EPTNM, com aproximadamente 30 estudantes.

### **Episódio 1** - Caracterização da Aula da Num-se-pode que carrega a possibilidade do devir na prática docente ético-afetiva

---

[...] NSP – “Ok?! Então, preparados para trabalhar? Então, vamos lá?! Cada qual vai para seus grupos e peguem os textos.” (Estudantes - pegam seus textos e procuram seus grupos e começam a ler entre si, e passam suas falas. Enquanto isso a professora procura algo em sua bolsa e alguns se dirigem a ela para pegar).

NSP: Lembrando, eu quero que cada grupo defina os personagens, onde é que eles estão, que cenário é esse, qual é o contexto da história? [...]

---

O episódio 1 expressa nas duas perguntas amplas o aprofundamento do pensamento inicial que foi discutido no decorrer da aula, convida os estudantes a posicionarem-se e recuperar ideias relevantes apresentadas no processo de discussão. O grupo é requisitado a assumir objetivos comuns com intencionalidade, preparados para corresponder à solicitação da professora Num-se-pode.

A expansão da tarefa proposta pela professora de AV é fundamental neste momento da aula. Ela discute com os pequenos grupos, tirando dúvidas e auxiliando-os. Num-se-pode consegue criar espaço para discussão do trabalho proposto e estudo em pequenos grupos, relaciona os personagens criados por Gil Vicente à vida sócio-histórica. Nas perguntas formuladas, demonstra a interação do grupo e de pequenos grupos para responder às perguntas-problemas, entre os grupos e a professora existe a voz abrangente e ocorre a relação entre discente e docente por meio da colaboração. A linguagem, por meio da pergunta, funciona como instrumento-ferramenta, que proporciona às partícipes na mediação, na discussão, o desenvolvimento do pensar reflexivo (NININ, 2013).

O trabalho desenvolvido pela professora Num-se-pode remete ao pensamento de Coutinho (2010), em que as práticas docentes podem provocar deslocamentos, quando propõe estudos e pesquisas que podem expandir os conhecimentos no campo da linguagem artística trabalhado em aulas de AV. Nessa perspectiva, a pergunta é categoria imprescindível para alcançar os objetivos dessa pesquisa, respaldada nas concepções de ensino defendidas por Freire (2011, p. 71), que tem como princípio a ideia de que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.”

pois é no processo da colaboração que ela acontece.

Segundo Simões (2011), é necessário analisar os discursos das partícipes sobre o ensino de AV. A autora analisa os discursos das colaboradoras do curso Metodologia para o ensino de Arte I, realizado à distância no Espírito Santo. Em consonância com o exposto, estamos analisando a discussão que envolve partícipes do Piauí que trabalham na EPTNM. Os níveis de ensino são diferentes, mas o dispositivo teórico utilizado tem relação.

Partindo desse pressuposto, podemos interpretar que a prática destacada nesse episódio é a com possibilidade de devir da prática docente ético-afetiva por criar espaço para discussão do trabalho proposto em pequenos grupos a fim de responder as perguntas-problemas formuladas com voz abrangente em colaboração.

Os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos evidenciados no episódio 1 trazem indícios de criação de situações-problemas e/ou perguntas-problematizadas que desencadeiam o desenvolvimento do pensar, sentir e do agir dos envolvidos na discussão. Mesmo com esses indícios, a prática desenvolvida pela professora retrata a predominância da voz de poder, sem compartilhar das significações e negociar sentidos com os estudantes, em que emprega o pronome possessivo “eu”, para designar a autoridade naquele momento e outra maneira de se comunicar com seus estudantes. Para prosseguirmos neste movimento de análise, apresentamos a seguir o episódio da pós-observação realizada no dia 15 de fevereiro e 2016 com a presença de todas as partícipes.

## Episódio 2 - Pós-Observação

[...]Dora - **Que ser humano formamos na prática ético-afetiva?**

Num-se-pode – Pessoas do bem.

Toledo – Mais afetivos também, como a própria palavra fala.

Num-se-pode – Pessoas éticas que sabem discernir, acho que são cidadãos participativos, acho que uma do ético-afetivo é que você não vai só refletir, você vai participar, você toma a responsabilidade para você, que você também está construindo, que aquilo também depende de você que o conhecimento da qual...

Toledo – Ou seja, ele não está sendo mais passivo, ele está sendo altamente ativo.

Num-se-pode – Pois é.

Dora – Seria participativo ou colaborativo? Naquele nosso primeiro encontro a gente discutiu, a gente vai estar voltando nisso já, já.

Num-se-pode – Eu acho que ele vai estar sendo colaborativo.

Dora – Por quê?

Num-se-pode – Porque ele sabe que ele participa da engrenagem, ele é uma peça que vai funcionar [...]

Dora – **E podemos fazer diferente? Bom, chegamos a Ético-afetiva, a gente pode fazer diferente? Pode fazer melhor?**

Num-se-pode – Acho que sim, acho que a gente pode ser melhor.

Toledo – Acho que você mesmo, você lidando com a ético-afetiva você vai lidar com alguns percalços que você pode melhorar.

Dora – Pra alcançar aquele 100%.

Num-se-pode – Que você, o mundo, o mundo ele está tão violento, está tão perigoso, nós já tivemos, como, quando o mundo era menor, ele já teve [...], evoluções que nem nós estamos vivendo, né? Mas os valores morais são tão, você não vale nada, a vida humana não vale nada, você é uma pedra de crack você [...]

Num-se-pode – Então, às vezes, por menos, às vezes, por nada mesmo, às vezes alguém, sei lá, você pode estar na escola, por exemplo, a escola que eu trabalho é uma escola tranquila, os alunos são tranquilos, mas quem me diz que um dia um doidinho daquele ali não chegue, pegue uma arma do pai e não faça miséria na escola? Ninguém sabe.

Dora – Nossa e como isso é verdade!

Num-se-pode – Né, sei lá se um dia meu marido da uma doida e invés de me amar, me odeie, me mate, sei lá, tanta coisa, porque tudo pode, então eu acho que o ético-afetivo ele tem uma grande missão que é fazer com que você colabore para que o mundo seja melhor [...].

A discussão entre as partícipes aprofundou o pensamento inicial, pois elas foram convidadas a colaborar se posicionando na discussão, que evidenciou a temática discutida e provocou a recuperação de ideias relevantes apresentadas anteriormente, caracterizando as perguntas amplas.

No episódio 2, Dora inicia a discussão, perguntando às partícipes que ser humano é formado quando adotam a prática docente ético-afetiva. As colaboradoras aprofundam o pensamento inicial, prosseguindo na discussão. Em outro momento da discussão, a professora pergunta se podemos fazer diferente e melhor fundamentando na prática docente ético-afetiva. Elas dizem que sim e relacionam com a necessidade de superar as drogas e violência que assolam a sociedade e as escolas, afirmando a relevância deste tipo de prática. Essa compreensão aduz que a partícipe Num-se-pode vislumbra aplicar essa intencionalidade em suas aulas, que não se limitam ao ensino na EPTNM, mas ao ensino fundamental II, também no qual trabalha.

As partícipes assumiram o papel de colaboradoras no processo de discussão realizado com a categoria pergunta, respeitando-se mu-

tuamente em suas respectivas posturas volitivas, responsáveis, com alteridade, respeitando a vez e as vozes de todas enquanto discutiam sobre as práticas docentes e os significados e sentidos de ensinar AV na EPTNM (NININ, 2013).

A análise das perguntas apresentadas nesse episódio remete aos estudos de Christov (2011), Simões (2011), Oliveira e Hamasaki (2011) que comungam com este tipo de pesquisa por estarem respaldadas em teóricos como Vigotski e Bakhtin. Além de disso, as pesquisas desenvolvidas por Oliveira e Hamasaki (2011) explicitam a limitação no sul do Estado do Espírito Santo em que há professores de espanhol ministrando aulas de AV e, paralelamente, a expansão do ensino de AV nos currículos das escolas públicas em Vitória por levar em consideração a formação para ser admitido nos empregos, ocorrendo concursos para a implementação do ensino de Música no currículo.

As perguntas destacadas na discussão da formação criam espaços para discutir assuntos pertinentes à pesquisa e estudos em pequenos grupos, possibilitando-nos apontar interpretativamente que as práticas docentes desenvolvidas nos encontros de pesquisa tem o indicativo de ter sido ético-afetivas. Concomitantemente, evidencia que os significados e sentidos de ensinar de ensinar AV são ético-afetivos por criarem situações-problemas tanto nas aulas realizadas na EPTNM quanto nessa pesquisa.

Para sintetizarmos essa seção, explicitamos que os significados e sentidos de ensinar AV ético-afetivos fundamentados em Freire (2004; 2011), Katz e Greiner (2005), Spinoza (2013) e Ibiapina (2013; 2014), dentre outros, são aqueles que favorecem as discussões dos pares em circunstâncias propícias para o desenvolvimento de situações-problemas a serem resolvidas baseadas em conhecimentos científicos em concomitância com os espontâneos que podem ser expandidos com pares mais experientes no ensino de AV.

As práticas docentes ético-afetivas são aquelas que criam espaço para expansão de conhecimentos em pequenos grupos que interagem por meio da discussão com perguntas amplas capazes de desenvolver dialogia entre seus pares ressignificando as relações entre discente e docente em que a ética seja evidenciada levando-se em conta os afetos. As perguntas que proporcionaram as discussões neste artigo foram as de caráter amplo, pois envolveram as partícipes com sinergia e ações volitivas, ocasionando a colaboração.

## CONCLUSÕES

Iniciamos esse movimento espiralar das conclusões evidenciando a relevância do método Materialismo Histórico Dialético, Psicologia Sócio-histórico, pesquisa colaborativa e dos procedimentos escolhidos para alcançar o objetivo inicial. Esse aspecto foi fundamental para que existisse a sinergia entre as partícipes para constituir esse trabalho ora apresentado.

Destacamos o conceito de pesquisa colaborativa e suas implicações desde a escolha dos procedimentos até a organização e sistematização dos encontros criando as circunstâncias propícias para que houvesse a colaboração.

Esse trabalho demonstra que mesmo predominando a prática docente anacrônica a professora de AV que atua na educação profissional técnica de nível médio trás evidências da possibilidade de tornar-se ético-afetiva por meio da criação de espaço-tempo de alteração da prática impregnada.

Compreendemos que para conseguir o exposto, é necessário criar as circunstâncias em que os profissionais tenham o desprendimento em analisar por meio de filmagem suas aulas com seus pares e aceitar as observações que delas decorram, entendendo que o que esta sendo analisado é sua prática docente realizada. Como foi explicitado, a prática docente de Num-sepode evidencia que possui indícios de torna-se ético-afetiva desde que se torne também éticoafetiva em suas vivências diárias.

Outro movimento espiralar é que os significados e sentidos de ensinar Artes Visuais compartilhados foram se desenvolvendo no decorrer do processo da pesquisa caracterizando assim que, a colaboração aflorou da sinergia do grupo que agiram e pensaram volitivamente. Os resultados revelam que em colaboração existe a possibilidade do devir de práticas docentes ético-afetivas.

## REFERÊNCIAS

ARSLAN, L. M.; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Cengage Learning, 2013. (Coleção Ideia em Ação).

BATISTA, S. M. M. **Práticas avaliativas dinâmicas no ensino jurídico**.

Teresina: EDUFPI, 2014.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CHRISTOV, L. H. S. **Psicologia e ensino de Artes**. Disponível em: <[www.anpap.org.br/anais/2012/](http://www.anpap.org.br/anais/2012/)>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 813-824.

COELHO, G. M. S. **Existirmos - A que será que se destina?** O brincar na educação Infantil. Teresina: EDUFPI, 2012.

COUTINHO, R. G. Considerações sobre a cultura da pesquisa e a formação de educadores mediadores. *In: Anais do 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Cachoeira, BA: ANPAP, 2010. p. 2417-2427.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C.T. **Arte na educação escolar**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação geral).

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: tríade de investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro edito-

ra, 2008.

\_\_\_\_\_. **Encontro Feliz:** conatus e a docência na constituição do ato educativo ético-afetivo. Parnaíba: Encontro de Educadores do SESI, set., 2014. Comunicação oral.

\_\_\_\_\_. Análise crítica de narrativas: Dispositivo teórico e metodológico para compreender a produção identitária. *In:* CARVALHO, M. V. (Org.) **Identidade:** questões contextuais e teórico-metodológicas. Curitiba: CRV, 2011. p. 115-138.

\_\_\_\_\_. A performance na pesquisa em educação: implicações ético-afetiva e formativa. Texto didático. **Seminário:** Os processos de produção de significados e sentidos na perspectiva histórico-cultural. Teresina: UFPI, 2014.

\_\_\_\_\_. **Planejamento performático:** potencial para agir além do previsto. XVII Encontro de educadores Savianos. Teresina: UFPI, 2013. Comunicação oral.

KATZ, H. GREINER, C. Por uma Teoria do Corpomídia. GREINER, C. **O corpo:** pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005. p. 125-133.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores:** questões fundamentais. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã.** Teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica.** Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

OLIVEIRA, M. F. P. HAMASAKI, S. M. P. **O que se sabe do docente em Arte no Espírito Santo?** Disponível em: < <http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 1026-1037.

OLIVEIRA, W. **A colaboração crítica no desenvolvimento em uma atividade de formadores à distância**. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

SILVA, E. N. **Movimento de colaboração com um professor de matemática**: Prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) UFPI, 2015. Disponível em: <<http://ufpi.br/ppged/index/pagina/id/1762>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SIMÕES, V. L. O. **Uma proposta de análise do fórum geral da disciplina**: propostas metodológicas para o ensino da Arte I. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 1220-1236.

SOUZA, C. W. M. **Fotografias da imaginação**: reflexões sobre o processo educativo em Arte a partir da experiência do projeto Vila Educação e Arte. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2012/>>. Acesso em: 30 jul. 2015. p. 327-341.

SPINOZA, B. **Ética**. 2. ed. 2. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



# O PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS-MA

*Ana Maria Barros Coutinho<sup>1</sup>, Carla Beatriz Queiroz Costa Ferreira<sup>2</sup>,  
Fabiana Santos Silva<sup>3</sup>, Georgyanna Andréa Silva Morais<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Os processos de leitura e escrita são inerentes a formação humana, visto que a apropriação dos mesmos permite que possamos estar inseridos na sociedade contemporânea, em uma cultura letrada. Nesse sentido, a alfabetização está para além da decodificação e codificação de símbolos gráficos e se caracteriza como um processo de complexificação do psiquismo ampliando as funções psicológicas através da mediação significativa do professor alfabetizador no processo de ensino-aprendizagem ao trabalhar com a função social da escrita, e não meramente com o aspecto instrumental da alfabetização.

Trabalhar com alfabetização requer que a ação pedagógica aconteça de maneira organizada, intencional e sistemática, sendo um processo que deve ser ensinado na escola e, que portanto, se constitui um saber científico. Sendo assim o professor alfabetizador precisa ter

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Maranhão, coutinhoana05@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Estadual do Maranhão, carlaqueirozcx@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Maranhão, fabysantos188@outlook.com

<sup>4</sup> Universidade Estadual do Maranhão, georgyan\_morais@yahoo.com.br

clareza de como conduzir o seu trabalho em sala de aula, e esta forma de atuar como docente é reflexo da sua formação inicial, das disciplinas que cursou na graduação que discutiram ou não sobre os processos de leitura e escrita, das suas experiências em sala de aula, da sua concepção de sociedade, de ensino, de que aluno se quer formar e de fato o que compreende por alfabetização.

Desta forma, a problemática do trabalho se caracteriza por buscar conhecer o perfil do professor alfabetizador do município de Caxias-MA, para então compreender como acontecem os processos de alfabetização, quais as contribuições do trabalho dos professores para a apropriação da escrita, na rede pública do referido município.

O presente trabalho é derivado do Projeto de Iniciação Científica Voluntário-PIVIC/UEMA, em andamento e tem como objetivos: identificar o perfil (sexo, faixa etária, formação inicial e continuada, vínculo funcional) dos professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias-MA; caracterizar a concepção de alfabetização, leitura e escrita e analisar qual o perfil dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Caxias-MA.

Conhecer o perfil do professor alfabetizador é de suma importância para que se compreenda o porquê que a sua prática pedagógica acontece, por exemplo, com a utilização de método sintético ou analítico, o porquê do hábito de estabelecer o alfabeto como conteúdo central de alfabetização, de conceber a avaliação como prova e fora do processo de ensino, e muitas vezes a ausência do conhecimento sobre qual teoria fundamenta a sua prática pedagógica.

Portanto, a proposta é que com esta pesquisa possamos construir um aporte teórico e científico significativo sobre o atual cenário educacional alfabetizador, proporcionando a elaboração de políticas públicas para a educação do município, visando contribuir para avanços no contexto da alfabetização.

## **DESENVOLVIMENTO**

A alfabetização é um processo de múltiplas relações com o ensino aprendizagem, mas não somente em relações linguísticas, mas ao desenvolvimento do psiquismo, segundo Dangió e Martins (2015, p.4) “Eis aqui um dos maiores benefícios de se saber ler e escrever: participar historicamente, num processo humanizador que requalifica o

psiquismo, fazendo o alçar patamares cada vez, mais elevados de desenvolvimento”. A alfabetização vai além do ensinar a ler e a escrever, visto que constitui-se como um processo necessário à formação humana.

Para melhor entender as concepções de alfabetização, leitura e escrita, dos professores alfabetizadores da Rede Pública Municipal de Caxias-MA, buscamos nos fundamentar em duas concepções teóricas sobre alfabetização: o construtivismo e a psicologia histórico-cultural.

O construtivismo, faz parte do grupo de teorias das chamadas concepções do “aprender a aprender”, ou seja, o sujeito se desenvolve e com isso aprende naturalmente, por meio de sua maturação biológica. Segundo a teoria de Piaget o desenvolvimento da inteligência ocorre do nascimento à adolescência, e o conhecimento se desenvolve de forma construtiva efetiva e contínua, esse desenvolvimento ocorre a partir do amadurecimento das estruturas psíquicas que se organizam segundo estágios, que se sucedem de forma constante para todos os sujeitos, fazendo assim com que a aprendizagem dependa das competências cognitivas que oferece cada um dos estágios.

Segundo Fontes e Benevides (2013, p. 6) “o construtivismo, chega a alfabetização quando começa a considerar o papel ativo da criança como sujeito dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita”. Com isso a alfabetização torna-se a elaboração e construção de hipóteses, as quais foram desenvolvidas pelas pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais afirmam que a teoria piagetiana se aplica a todos os tipos de conhecimentos, inclusive no processo de alfabetização, com isso as pesquisadoras fizeram vários testes por meio de um método, inspirado no método clínico, que Piaget utilizou para classificar as crianças por meio de estágios e formularam hipóteses para o processo de escrita das crianças e adultos, em processo de alfabetização.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a escrita tem caráter evolutivo, e comprova um desenvolvimento natural, segundo as seguintes hipóteses: pré-silábica, momento em que a escrita das crianças envolvem desenhos, números e letras de forma aleatória sem um controle das letras em correspondência as sílabas ou grafema-fonema; Silábica sem valor sonoro e com valor sonoro, inicialmente a criança percebe que precisa estabelecer um número de letras que utiliza, de acordo

com o contexto das palavras, com isso elas atribuem uma letra a cada sílaba, após essa fase, esta escrita passa por um avanço, visto que a criança atribui uma letra a cada sílaba, mas agora vincula ao fonema que ela representa; Silábica-alfabética, a criança já consegue escrever a sílaba completa ou incompleta, podendo ser apenas uma letra para a sílaba; por fim Alfabética, suas representações atingem um nível escrita legível, mais ainda com erros ortográficos a serem vencidos posteriormente.

A partir das hipóteses postuladas por Ferreiro e Teberosky sobre a apropriação da escrita, Martins e Marsiglia (2015, p. 71), afirmam que para o construtivismo “a criança será apresentada às letras para só posteriormente perceber ‘naturalmente’ que cada uma das letras tem um som”, considerando assim a decodificação das letras e não sua apropriação.

Para a psicologia histórico-cultural, o educador é o portador dos signos que medeiam a relação da criança com o mundo tendo a experiência de uso social dos objetos culturais, por meio das quais proporciona à criança a vivência de operações que organizem atividades intersíquicas, essas internalizadas por ele, na medida em que também tiver a experiência individual, essas permitem-lhe se objetivar naquele objeto da cultura que lhe foi apresentado.

Saviani (2015, p.10 *apud* MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.5) no prefácio do livro ‘A Perspectiva construtivista e histórico - crítica sobre o desenvolvimento da escrita’ diz que “a linguagem escrita não é espontânea e ‘natural’ [...] é formal e codificada, requer para sua assimilação, processos [...] formais, sistemáticos e codificadas”. Esta seria uma das distinções entre a psicologia histórico - cultural e a psicologia construtivista, que por muito tempo foram colocadas como semelhantes.

Para a concepção histórico-cultural, a apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, mas deve ser compreendida como processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advinda do processo histórico cultural da criança.

O desenvolvimento da escrita e seus fundamentos na psicologia histórico cultural, são estudados por Luria (2006 *apud* MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.45) ao qual afirma que as crianças passam por fases/etapas, a primeira fase denominada de Pré-instrumental, que

pode ocorrer entre 3 e 4 anos a criança lança-se ao desafio de “escrever” imitando ao adulto; a segunda Atividade gráfica diferenciada, é possível constatá-la entre 4 e 5 anos, nessa fase a criança utiliza-se dos registros gráficos para relembrar uma sentença falada; a seguinte fase seria a da Escrita pictográfica, entre 5 a 6 anos nesta as crianças já sabem desenhar com certa destreza, mas não relacionam o desenho a um auxiliar da escrita, assim as ações do professor devem dirigir-se para que o desenho se torne o símbolo do signo; por fim por volta de 6 a 7 anos a criança passa a fase da Escrita simbólica, na qual ela se encontra de posse da técnica das operações envolvidas na escrita.

Para Vigotsky (1995, p. 4 *apud* DANGIÓ; MARTINS, 2015, p. 211) a linguagem escrita constitui-se como: “[...] um sistema especial de símbolos e signos cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento cultural da criança”. Com isso o professor alfabetizador necessita fazer uma articulação entre alfabetização, desenvolvimento da linguagem oral e o salto para a linguagem escrita. Pois segundo Martins (2019), em palestra em curso de formação, nos diz que “é preciso ensinar a linguagem escrita antes do ensino das letras, ou seja, ensinar aos alunos a função social da escrita para as crianças”, tendo em vista que esta é utilizada ao seu redor desde o seu nascimento.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa tem como método o materialismo histórico dialético, que segundo Martins e Lavoura (2018, p.224) o método dialético é um “[...] método de conhecimento da realidade concreta sistematizado por Karl Marx e Friedrich Engels, cujas bases e elementos centrais são resultantes de um longo e rigoroso processo de investigação [...]” e tem natureza qualitativa, contudo o método do materialismo histórico dialético supera a dicotomia entre qualitativo e quantitativo “por entender que nelas subjaz um questionamento acerca da possibilidade de construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p.229), ou seja, a natureza do método é vista de forma com a totalidade da realidade.

Para a produção dos dados optamos por utilizar o questionário, composto por 11 questões entre objetivas e subjetivas, perguntas re-

lacionadas a sexo, idade, formação inicial e continuada, vínculo funcional, anos de trabalho como alfabetizador, além de seus entendimentos por alfabetização, leitura e escrita e conteúdos de alfabetização.

## **RESULTADO E DISCUSSÕES**

Os resultados aqui apresentados são de caráter parcial, por se tratar de uma pesquisa em andamento. Inicialmente foi feito um levantamento de dados junto à Secretaria Municipal de Educação, Ciências e Tecnologia (SEMECT) de Caxias-MA. A rede pública municipal de ensino de Caxias-MA conta com 46 escolas de ensino fundamental que atendem ao 1º e 2º ano (ciclo de alfabetização, e um total de 234 professores (alfabetizadores). A partir destes dados fizemos um mapeamento das escolas para iniciarmos a aplicação dos questionários.

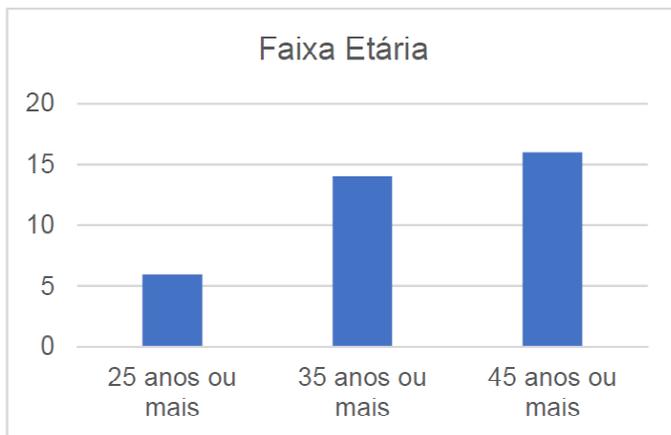
Para a obtenção dos resultados, até o momento, contamos com o apoio da turma de Pedagogia do 5º período noturno do CESC/UEMA, que estão cursando a disciplina Letramento e Alfabetização, que teve como uma das atividades propostas a aplicação dos questionários, e todos os resultados foram previamente apresentados e discutidos na referida turma.

Foram pesquisadas 19 escolas, e aplicados 36 questionários, e com estes tivemos os seguintes resultados parciais:

Sobre a faixa etária podemos observar que a maioria dos professores estão na faixa de 45 anos ou mais, uma categoria de professores mais velhos, caracterizados como mais experientes para exercer o papel de alfabetizador, os quais também estão próximos a aposentadoria.

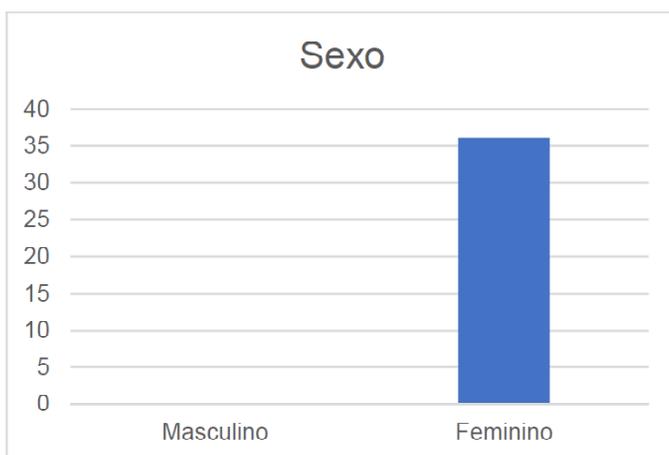
Com os resultados parciais da pesquisa constatamos a predominância das mulheres exercendo a profissão de professoras alfabetizadoras. A sociedade rotula que a docência no ciclo de alfabetização é uma profissão para mulheres, e não diferente de outras cidades ou países, embora a pesquisa ainda esteja em andamento núcleo docente do município pesquisado é composto em sua maioria, pelo sexo feminino.

**Gráfico 1** - Faixa Etária dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA



**Fonte:** Questionário (2019)

**Gráfico 2** - Sexo dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA

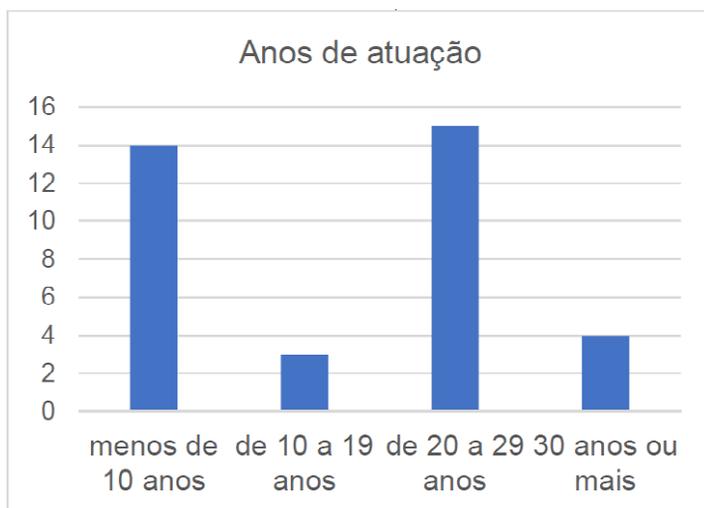


**Fonte:** Questionário (2019)

Quanto ao tempo de atuação das professoras em sala de aula e o vínculo funcional com a instituição escolar, podemos analisar diversos aspectos, tais como as professoras são em seu maior número contratadas e com o tempo de trabalho entre 20 e 29 anos de trabalho como alfabetizadora. Podemos levar em consideração que ter como

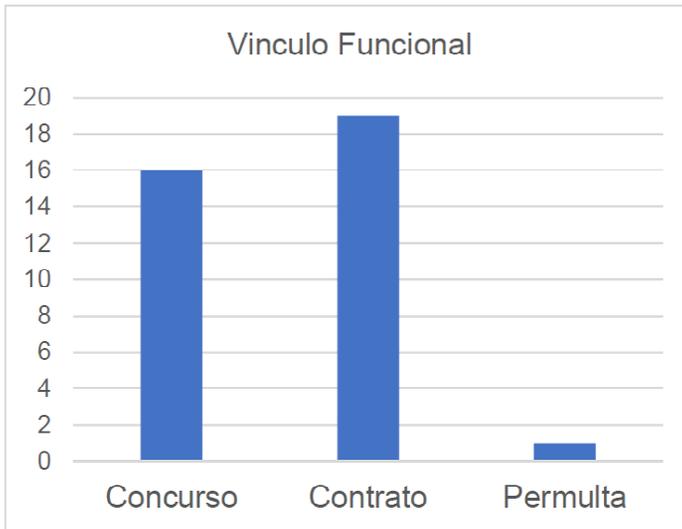
maior parte professoras contratadas e não concursadas, pode ocasionar insegurança a estas em seu ambiente de trabalho, o que ocasiona também a rotatividade frequente dos professores nos ciclos de alfabetização.

**Gráfico 3** - Anos de atuação das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA



**Fonte:** Questionário (2019)

**Gráfico 4** - Vínculo funcional das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA



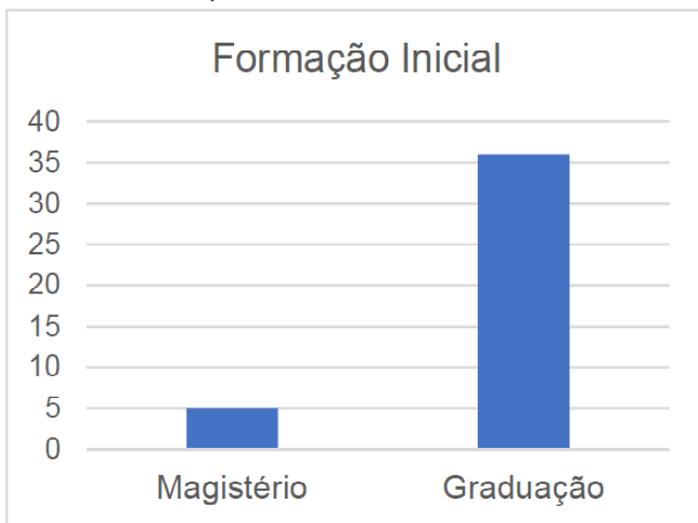
**Fonte:** Questionário (2019)

Nos questionários também perguntamos sobre a formação e inicial e continuada das professoras alfabetizadoras, com os resultados parciais obtemos que grande parte das professoras são graduadas em Pedagogia, em diferentes instituições da cidade entre pública e privadas. Por isso em nossa pesquisa buscamos também saber o impacto da formação inicial para estes professores que atuam nas salas de aula de alfabetização.

Buscamos saber também das professoras se em sua formação inicial cursaram disciplinas específicas sobre alfabetização, e se sim quais, então, nos deparamos com diversas respostas com disciplinas que podem trazer e também não trazem, contribuições significativas a prática pedagógica destas professoras.

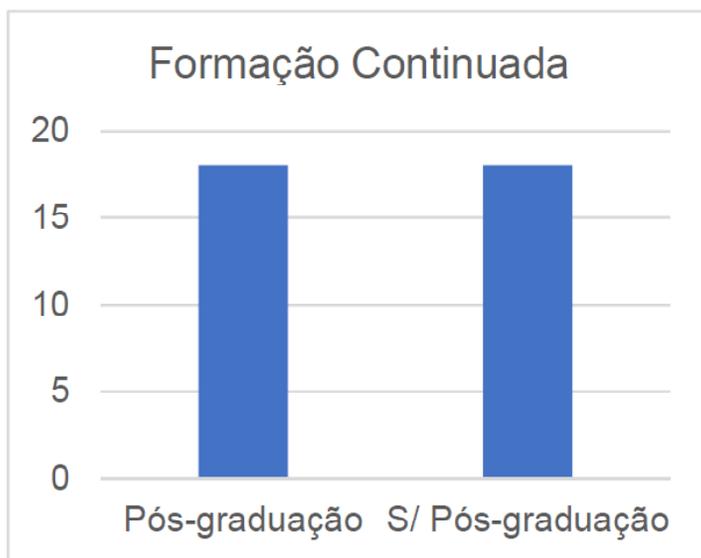
Ao perguntarmos sobre suas concepções de alfabetização, leitura e escrita as professoras colocam em suas respostas descrições e ou algumas colocam métodos em meio as suas colocações, o que nos leva a refletir sobre a falta de clareza a respeito da concepção que norteia a sua prática.

**Gráfico 5** - Formação Inicial das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA



**Fonte:** Questionário (2019)

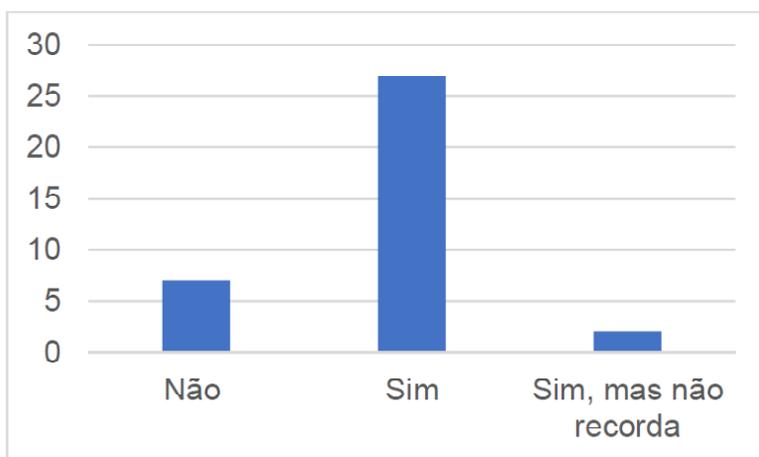
**Gráfico 6** - Formação Continuada das professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Caxias-MA (Pós-graduação lato-sensu)



Segundo Gatti (2010), a licenciatura tem como princípio básico

formar os professores para a educação básica, porem a autora afirma em suas pesquisas sobre o que é ensinado ao discente de pedagogia, que de modo geral, a maioria dos currículos apresentam abordagens de caráter descritivo e que não se preocupam em relacionar teoria e prática, algo que é visto em 30% das disciplinas especificas.

**Gráfico 7** - Professores que cursaram disciplinas especificas sobre alfabetização



Fonte: Questionário (2019)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parcialmente constatamos que no município de Caxias-MA o perfil das professoras alfabetizadoras se caracteriza pelo sexo feminino, com mais de vinte anos de atuação em sala de aula, com formação inicial em Pedagogia e que cursaram disciplinas específicas de alfabetização, a grande maioria das professoras está vinculada à instituição escolar por meio de contratos e não possuem clareza em relação a concepção de alfabetização, leitura e escrita.

Ao analisarmos as respostas contidas nos questionários, identificamos que embora as professoras não saibam afirmar com certeza, a concepção de alfabetização das mesmas está baseada na teoria construtivista, focalizando o alfabeto como conteúdo central, e trabalham o ensino da leitura e escrita com base na teoria tradicional pois focalizam no método seja ele sintético ou analítico.

Embora a grande maioria das professoras tenham respondido que cursaram disciplinas específicas de alfabetização, quando perguntadas sobre o que compreendem por tal categoria usam do conceito de descrição da sua prática, referindo-se a método de ensino, ou apenas resumindo alfabetização a por exemplo “é o começo de tudo”.

Com os resultados parciais, constatamos que as professoras precisam ampliar a sua concepção de alfabetização, leitura e escrita para que tenham mais resultados favoráveis na sua prática pedagógica, compreendendo que os processos de leitura e escrita são inerentes para a formação humana, e à alfabetização possa ser trabalhada em sala de aula com o caráter de função social e não apenas instrumental.

É notável ainda que mesmo com tantos anos de experiência em sala de aula, as professoras alfabetizadoras necessitam de formação continuada, para que tenham de fato clareza da concepção e teoria que melhor fundamenta a sua prática, já que nenhuma ação é neutra, e se tratando de educação não seria diferente.

Portanto com o andamento da pesquisa almejamos, coletar mais dados, com estes resultados, realizarmos estudos aprofundados sobre o perfil dos professores alfabetizadores e assim construir um aporte teórico e científico, para o desenvolvimento de conhecimentos para estes professores e políticas públicas para o desenvolvimento da educação no município.

## REFERÊNCIAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo**: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo: Ática, 2011.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **Alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas –SP: Autores Associados, 2018.

\_\_\_\_\_. **A concepção histórico-cultural de alfabetização**. Salvador, 2015. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214> >. Acessado em: 20 de mar de 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**.

Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FONTES, F. C. O.; BENEVIDES, A. S.. **Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento.**

Vitória da Conquista - BA, 2013. Disponível em < [http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6cd9e54ff6989cf11c146e12db.pdf)

[Trabalho\\_Comunicacao\\_oral\\_idinscrito\\_101\\_cc5184d6cd9e54ff6989cf11c146e12db.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_101_cc5184d6cd9e54ff6989cf11c146e12db.pdf)

>. Acessado em: 17 de jun de 2019.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil:** Características e problemas. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf> >. Acessado em: 07 de jun de 2019.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA; Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita.** Campinas-SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético:** contributos para a investigação em educação. Curitiba, 2018. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428/36843> >. Acessado em: 05 de jul de 2019.



# **O PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS MEDIADO PELA FORMAÇÃO DE CONCEITOS**

*Isolina Costa Damasceno<sup>1</sup>, Maria Vilani Cosme de Carvalho<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

### **A RELAÇÃO COM A MATEMÁTICA: como tudo começou**

O interesse em estudar o processo formativo de professores de Matemática mediado por formação de conceitos tem sua gênese em nossa história de professora de Matemática dos anos iniciais, a partir do ano de 1981, ocasião em que iniciamos a atividade de ensinar e de aprender com alunos da quarta série de uma escola privada na cidade de Teresina- Piauí..

Um incômodo angustiante acompanhava nosso trabalho ao verificar que o ensino dos conteúdos matemáticos, da forma como estava sendo realizado, não possibilitava sua aprendizagem, além de criar nos alunos sentimentos de aversão e de medo que frequentemente os acompanhavam por toda a vida escolar.

A partir do confronto com questões complexas vivenciadas durante nossa trajetória profissional, como professora de Matemática

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Universidade Federal do Piauí–UFPI; zozoforts@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade federal do Piauí –UFPI; vilacosme@ufpi.edu.br

nos anos iniciais do ensino fundamental por mais de vinte anos, e, posteriormente trabalhando com a formação de professores, essas questões assumiram uma dimensão ainda maior, ao verificar a insuficiência de estudos em relação à disciplina de Matemática, durante a formação inicial de professores que atuam nos anos iniciais, proporcionada pelo curso de Pedagogia, que poderia interferir na prática do professor, por ocasião da realização de sua atividade profissional.

O compromisso com a atividade de ensinar e de aprender Matemática nos anos iniciais moveu-nos para realização de pesquisa em nível de mestrado, no biênio 2011/2013 realizado na Universidade Federal do Piauí, em que investigamos os sentidos e os significados de ensinar Matemática nos anos iniciais.

Atualmente, dando continuidade a esse processo de formação e de produção de conhecimento iniciamos estudo de doutoramento realizado por meio de pesquisa formação, em que defendemos a seguinte tese: “Os professores de Matemática dos anos iniciais que se apropriam dos conceitos em sua forma mais desenvolvida criam condições de mediar a formação de conceitos pelos alunos”.

Para concretização da pesquisa estabelecemos como objetivo geral, investigar o processo de apropriação conceitual dos professores de Matemática dos anos iniciais em atividade de pesquisa formação, e, de forma específica: desenvolver processo formativo de professores de Matemática dos anos iniciais mediado pela formação conceitual; criar condições para o exercício reflexivo que possibilite a compreensão de apropriação conceitual em sua forma mais desenvolvida; e analisar a relação entre a apropriação de conceitos dos professores e a formação de conceitos pelos alunos.

Para alcançar os objetivos propostos optamos em realizar esse estudo por meio da pesquisa formação, que tem como propósito investigar a própria ação de professores com possibilidades de transformação da prática docente. Para a produção de dados da pesquisa utilizaremos os seguintes instrumentos: entrevista, sessões de estudo e seções reflexivas.

## **O ENSINO APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA: por que aprender a conceituar?**

A escola está inserida em contexto sócio, histórico e cultural, em que o professor, por meio da atividade de ensinar e de aprender, é agente transformador dos sujeitos e dos contextos educativos.

Ao trabalhar com o conhecimento matemático, professores e alunos participam ativamente da construção dos conceitos, das teorias, das formulações de hipótese, da produção de conhecimentos matemáticos surgidos a partir das suas experiências e sistematizados por meio do ensino formalizado.

Porém, ao ingressar no espaço/tempo escolar o aluno já possui um conjunto de conhecimento informal, elaborado por meio de suas experiências socioculturais, das quais entram em contato com grande quantidade e variedade de informações vivenciadas em seu cotidiano.

[...] o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades-elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças tem sua própria aritmética pré-escolar [...]. (VIGOTSKY, 1998, p. 94-95).

Reiterando o que defende Vigotsky (1998), a criança, antes da vivência no espaço da escola, constrói um conjunto de conhecimento informal, a partir de experiências socioculturais, e que entra em contato com vasto volume e diversidade de noções matemáticas.

Cabe à escola, por meio da atividade realizada pelos professores que ensinam Matemática, organizar o processo educativo privilegiando situações que desafiem os conhecimentos prévios dos alunos, transformando-os e sistematizando-os, ou seja, a escola deve criar possibilidades de transformação dos conceitos espontâneos em conceitos científicos.

É papel da escola tomar como ponto de partida os conhecimentos prévios, com claro objetivo de transformá-los, envolvendo-os em problematização cujas resoluções exijam novos e, por vezes, conhecimentos mais complexos do que os iniciais. Procedimentos de ensino desta natureza favorecem a articulação entre o conteúdo que faz parte do currículo escolar e o seu uso cotidiano. Possibilitam ainda a organização de um planejamento adequado às necessidades cognitivas dos alunos. (GALUCH e SFORNI, 2005, p. 7).

O trabalho do professor se materializa por meio das ações de planejar e organizar situações de ensino aprendizagem, que levem os alunos a refletir, a inventar, a reelaborar e a transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos, tendo como ponto de partida não somente o currículo ou a explicitação da unidade de conteúdo do programa de disciplina, mas também os conhecimentos prévios, produzidos no cotidiano das interações socioculturais, que chegam à escola junto com os alunos.

Nesse processo, está envolvido o conhecimento do professor, sua formação, sua preparação didática, sua capacidade de relacionar o conhecimento cotidiano do aluno ao conhecimento científico produzido no espaço da escola, criando possibilidades de reelaboração dos conceitos espontâneos, transformando-os em científicos.

No contexto escolar, o ensino de Matemática nos anos iniciais, é de responsabilidade de professores licenciados em Pedagogia, cuja formação inicial é questionada por pesquisadores como Curi (2005), Sousa (2010), Sadovski (2007), D'Ambrósio (2007), que não encontram nessa formação suportes teóricos e metodológicos que correspondam às demandas atuais para o ensino de Matemática, que se apresentam bem mais complexas no contexto atual.

De acordo com Sadovski (2007), a formação é insuficiente para esse nível de ensino, e o trabalho do professor é regulado por ações com pouca fundamentação sobre os conteúdos matemáticos que são apresentados aos alunos.

Diante da resolução de um problema matemático, muitas vezes fica evidente que sua abordagem requer

muito mais conhecimento do que os que se pode reconhecer como pertencente ao campo teórico no qual se insere. Esses conhecimentos, em geral implícitos, regulam o trabalho matemático como se de algum modo “ditassem” o que é permitido fazer (e o que não é), o que convém fazer (e o que não convém), a maneira de interpretar certos resultados. (SADOVSKY, 2010, p. 15).

Pesquisas recentes no campo da Educação Matemática, Fiorentini e Nacarato (2005), Fiorentini e Lorenzato (2009), Lorenzato(2010), tem contribuído para melhor compreensão dos problemas que envolvem o ensino de Matemática, como também apontam a necessidade de novas investigações sobre o saber ensinar Matemática.

Ao realizar levantamento do conhecimento produzido sobre formação de conceitos no ensino de Matemática no período de 2013 a 2018, especificadamente nos anos iniciais, por meio de produções acadêmicas (dissertações, teses e artigos de periódicos), em âmbito nacional, verificamos a preocupação com a forma de como está acontecendo o processo de ensino aprendizagem de conceitos matemáticos nas escolas, e a busca de práticas que superem o ensino tradicional que ocorre de forma mecanizada, em que a aprendizagem se faz por meio de repetição e memorização dos conteúdos, que muitas vezes os alunos não sabem nem como nem onde aplicar.

Observamos também que todos os trabalhos que tratam do ensino aprendizagem de conceitos matemáticos, apontam para a necessidade de formação de professores, como condição para transformação da atividade de ensinar e de aprender Matemática no contexto da escola.

Segundo Brousseau (2009), a apropriação do conhecimento matemático deve possibilitar a formação da cidadania, materializada em ações como: saber questionar, argumentar, exigir prestações de contas, e resolver problemas do cotidiano das realidades individuais e coletivas da sociedade em constante transformação. As transformações ocorridas na sociedade produzem mudanças na vida do homem e levam à construção de novos conhecimentos e necessidade de novas aprendizagens, em processo contínuo de formação.

[...] o professor deve saber muito. Deve dominar o objeto que leciona. O professor deve beber uma fonte abundante. Não basta que ele saiba o que segundo suas exigência devem saber seus alunos,...[...] Só pode passar informações em formas interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar. (VIGOTSKY, 2010, p.451).

Esse indicativo corrobora com a proposta de nossa investigação, que defende a formação de professores em contexto de pesquisa, a partir das necessidades identificadas pelos próprios professores para o ensino aprendizagem de conceitos matemáticos.

### **PESQUISA FORMAÇÃO: produção de conhecimento e possibilidades de transformação da realidade**

A proximidade com objeto de estudo desta pesquisa levou-nos à escolha de realizar a investigação por meio da pesquisa formação, uma proposta de formação contínua de professores, realizada por meio de pesquisa.

Considerando que a atividade de pesquisa se caracteriza pelo conjunto de ações planejadas, organizadas e dirigidas para a aquisição e produção de novos conhecimentos, essa modalidade de pesquisa científica vai além da construção de dados sobre uma determinada realidade orientada por um método científico.

Em nossa proposta de investigação, a modalidade de pesquisa formação realizará a mediação entre as necessidades formativas dos professores para o ensino de conceitos matemáticos, e as possibilidades de transformação da realidade desse ensino por meio de ações formativas planejadas e organizadas a partir da realidade que se pretende transformar.

Partindo dessa realidade e da complexidade que constitui o professor e o trabalho desenvolvido por ele, precisamos olhar para sua atividade, considerando sua totalidade e todas as relações que compõem essa totalidade. Essa condição nos leva a realizar uma pesquisa que procura compreender a lógica própria dos fenômenos humanos e sociais por meio das significações produzidas no contexto em que ocorrem.

Essa pesquisa tem como propósito investigar o processo de ensino aprendizagem juntamente com os professores, intervindo na atividade de ensinar e de aprender, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de todos os envolvidos nesse, processo por meio da reflexão crítica do seu fazer educativo, em que os professores de forma colaborativa, se tornarão pesquisadores de sua própria prática.

Esse tipo de pesquisa se caracteriza pelo envolvimento de pesquisadores e pesquisados no processo de pesquisa e formação, em postura dialética que busca captar os fenômenos históricos, em seu constante movimento. Ao olharmos para o contexto atual verificamos

[...] a necessidade de se trabalhar para uma formação de professores como profissionais que exercem um trabalho de natureza intelectual, cujas implicações morais e éticas demandam uma postura de autonomia, entendida como um processo de construção permanente e emancipação pessoal e coletiva das limitações das atuais condições institucionais e sociais de realização do ensino. (FRANCO e LISITA, 2008, p. 45-46).

Defendemos em nosso estudo a necessidade de um processo de formação de professores a partir das suas necessidades, em atividade de pesquisa formação, a considerando que esse tipo de pesquisa cria possibilidades de produção de conhecimento e de transformação das práticas dos professores que ensinam Matemática, e tem muitas potencialidades para a formação na direção da autonomia para realizar escolhas conscientes que possibilitem a realização do ensino de conceitos matemáticos na sua forma mais desenvolvida.

O processo de reconhecimento das necessidades formativas dos professores será mediado pela reflexão crítica e colaboração. A organização de contextos de reflexão crítica e de colaboração, também nos auxiliará nas escolhas das ações formativas, bem como do material produzido para análise de dados.

Nessa perspectiva, usar a colaboração no processo de produção da pesquisa é criar condições para que pesquisadora e professores possam refletir criticamente sobre as práticas realizadas para o ensino

de conceitos matemáticos, sobre como e porque estão tomando determinadas decisões, que conhecimentos estão (re) produzindo, possibilitando apropriação dos próprios saberes e a avaliação do trabalho em relação ao ensino aprendizagem de conceitos matemáticos.

A utilização da reflexão crítica em contexto de colaboração possibilitará que professores e pesquisadora possam produzir teorias sobre suas práticas profissionais, por meio da negociação de sentidos e compartilhamento de significados, e interpretação reflexiva das práticas realizadas para o ensino de conceitos matemáticos, propiciando a convivência dialética entre os diferentes interesses dos participantes, evidenciada nos conflitos e nas contradições que emergem no processo de colaboração.

Nossa investigação tem como fundamento as leis, princípios e categorias do Materialismo Histórico Dialético e os princípios da Teoria Histórico Cultural.

A opção pelo Materialismo Histórico Dialético na realização de nossa investigação apoia-se na premissa, que o objeto a ser investigado constitui-se em fenômeno real e, por isso, tem materialidade, se movimenta e se transformam como também causa transformações. A dimensão histórica dialética do método que fundamentará nosso estudo permitirá que não nos limitemos, enquanto pesquisadores, a apontar causas isoladas que fragmentam nosso objeto de estudo, levando sua compreensão apenas em aparência, mas que possamos compreender sua essência, nas relações que constituem sua totalidade.

Ao estudarmos as leis e os princípios do Materialismo Histórico Dialético, compreendemos que a essência não se manifesta imediatamente, e para se descobrir o fundamento oculto das coisas, o aspecto determinante (CHEPTULIN, 2004), e em nossa investigação utilizaremos as categorias do método, lentes pelas quais poderemos conhecer na totalidade a realidade do ensino dos conceitos matemáticos, com todos seus nexos, e em constante desenvolvimento.

Essas categorias são a totalidade, mediação necessidade e casualidade, realidade e possibilidade. Com relação à Teoria Histórico cultural, faremos uso da categoria atividade, pois nossa proposta de formação será realizada por meio da Atividade Orientadora de Ensino – AOE.

A escolha do campo de pesquisa tem sido considerada de fun-

damental importância para responder ao problema da investigação. Nesse sentido, fizemos opção em realizar nossa investigação em uma escola filantrópica da cidade de Teresina-PI, denominada Escola Santo Afonso Rodrigues- ESAR, localizada na zona rural, e que atende uma população de grande vulnerabilidade social, segundo informações obtidas na própria escola.

Para a escolha dos professores participantes da pesquisa formação levamos em consideração os seguintes critérios: ser professor efetiva da escola; ensinar Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental e possuir disponibilidade para os encontros necessários para a produção de dados.

Considerando as especificidades de produção de uma tese de doutoramento, desse grupo de professores de matemática que participarão da formação iremos escolher dois deles: um que ensine Matemática no primeiro ano, e outro no quinto ano para participar do processo de pesquisa e análise da produção de dados.

O trabalho realizado com os professores da Escola Santo Afonso Rodrigues – ESAR acontecerá em dois momentos: formação de professores mediada por conceitos matemáticos e realizada por meio da Atividade Orientadora de Ensino – AOE, e os encontros com os dois professores para produção de dados para a tese de doutoramento.

No processo de formação realizaremos as seguintes ações: sessões de estudo com objetivo de estudar e compreender conceitos com base nos estudos de Vigotsky (2010); sessões reflexivas: uma no início da formação para produção coletiva das necessidades formativas dos professores, e outra no final para realizar reflexão sobre o processo formativo; e oficinas pedagógicas com objetivo de estabelecer aproximação entre a teoria discutida nas sessões de estudo e as práticas realizadas pelos professores para o ensino de conceitos matemáticos.

Concomitante à formação dos professores, realizaremos os encontros com a dupla de professores selecionada com base nos critérios já estabelecidos, para produção do material que será analisado no trabalho da tese. Nesses encontros serão realizadas as seguintes ações: entrevista reflexiva coletiva com objetivo de produzir as informações pertinentes em relação ao objeto de estudo e sessões reflexivas.

Para atender aos objetivos propostos no estudo adotaremos o procedimento metodológico denominado de Núcleos de Significação, por permitir a apreensão e o desvelamento da subjetividade do

sujeito analisado, isto é, seus modos de pensar, sentir e agir ao discutir as zonas de significado e sentido que estão sendo produzidas pelo sujeito (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Os quadros 1 e 2 abaixo ilustram o movimento das ações que pretendemos realizar durante a pesquisa.

**Quadro 1** - Formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais

DATA	AÇÃO	OBJETIVOS	DURAÇÃO
Fevereiro/2020	Sessão de estudo: Compreensão do significado de conceito; Leitura e discussão de textos	Estudar e compreender conceitos com base nos estudos de Vigotski (2001);	Três horas
Março/2020	Sessão reflexiva	Produção coletiva das necessidades formativas relativas ao ensino aprendizagem de conceitos matemáticos	Três horas
Abril/2020	Oficina pedagógica	Estabelecer aproximação entre a teoria discutida nas sessões de estudo e as práticas realizadas pelos professores para o ensino de conceitos matemáticos.	Três horas
Maió/2020	Oficina pedagógica	Estabelecer aproximação entre a teoria discutida nas sessões de estudo e as práticas realizadas pelos professores para o ensino de conceitos matemáticos.	Três horas
Junho/2020	Oficina Pedagógica	Estabelecer aproximação entre a teoria discutida nas sessões de estudo e as práticas realizadas pelos professores para o ensino de conceitos matemáticos.	Três horas
Agosto2020	Sessão reflexiva	Refletir sobre o processo de formação	Três horas

**Fonte:** Produção da pesquisadora.

**Quadro 2** - Atividades para os encontros com os dois professores partícipes da pesquisa

DATA	AÇÃO	OBJETIVOS	DURAÇÃO
Fevereiro/2020	Entrevista reflexiva coletiva	Produzir dados sobre o objeto de estudo.	Três horas
Março/2010	1ª Sessão reflexiva: Reflexão a partir do material produzido na entrevista reflexiva	Refletir sobre as práticas realizadas para o ensino de conceitos matemáticos.	Três horas
Abril/2020	2ª Sessão reflexiva: Reflexão utilizando a filmagem	Reflexão sobre a aula realizada desde seu planejamento até sua execução	Três horas
Mai/2020	3ª Sessão reflexiva: Reflexão a partir da experiência vivenciada nas oficinas	Refletir sobre o processo de apropriação conceitual vivenciado nas oficinas pedagógicas	Três horas
Junho/2020	4ª Sessão reflexiva: Reflexão utilizando a 2ª filmagem	Reflexão sobre a aula realizada considerando semelhanças e diferenças com a realização da aula da primeira filmagem	Três horas
Agosto/2020	5ª Sessão reflexiva: Reflexão sobre o processo de formação	Reflexão sobre as aprendizagens de conceitos matemáticos e possibilidades de transformação práticas dos professores	Três horas

**Fonte:** Produção da pesquisadora

**RESULTADOS DA PESQUISA; o que nos mostra a revisão de literatura**

Como foi mencionado neste texto, nossa investigação se encontra em processo de produção de conhecimento, realizado por meio de leituras de livros, artigos teses e dissertações que discutem o tema formação de conceitos.

Por meio de levantamento do conhecimento produzido sobre formação de conceitos no ensino de Matemática no período de 2013 a 2018, especificadamente nos anos iniciais, buscamos conhecer a produção científica sobre o “Ensino de Matemática e formação de conceitos” realizado nos últimos cinco anos, e dar continuidade ao que foi produzido sobre esse tema, na realização de nossa pesquisa.

O material selecionado em nossa busca nos mostra pontos de aproximação em seus resultados no que diz respeito ao ensino aprendizagem de conceitos matemáticos: as fragilidades no ensino de Matemática nos anos iniciais especificadamente em relação a formação de conceitos, e a necessidade de formação de professores que ensinam Matemática nesse nível de ensino, para que eles possam expandir sua compreensão sobre conceito matemáticos e apropriar-se desses con-

ceitos para mediar sua transformação na atividade de ensinar e aprender.

O levantamento nos mostrou também a existência de algumas dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino aprendizagem dos conceitos matemáticos, dentre elas duas se sobressaem: falta de domínio dos conteúdos e a articulação dos mesmos e realização de práticas que auxiliem no processo da formação de conceitos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

BROUSSEAU, Guy. A cultura matemática é um instrumento para a cidadania. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 228, ed. especial, p. 28-32, dez. 2009.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

CURI, E. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. Campinas, SP : Papirus, 2007.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**: investigando e teorizando a partir da prática. São Paulo: Musa Editora; Campinas SP: EPFPM-PRAPEMFE/ UNICAMP, 2005.

GAULUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental. In: II Congresso Internacional e VII Semana de Psicologia-Psicologia: Sociedade e Saberes em transformação, 2005, Maringá. **ANAIIS...** Maringá: Universidade

Estadual de Maringá, 2005, v. 1, p. 1-12.

LORENZATO, S. **O laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SADOVSKY, P. **O ensino de matemática hoje**: enfoques, sentidos e desafios. Tradução Antônio de Pádua Danesi; apresentação e revisão técnica da tradução Ernesto Rosa Neto. 1 ed São Paulo: Ática, 2010.

SOUSA, V. G. de. **Da formação à prática pedagógica**: uma reflexão sobre a formação matemática pedagogo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). 218f. Universidade Federal do Piauí.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A Construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2010.



# PEDAGOGIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS

*Sabrina Cirqueira de Sousa<sup>1</sup>, Cleidinalva Maria Barbosa Oliveira<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Abordamos nesta pesquisa a temática referente a uma nova proposta de educação, que foi pensada a partir da atual conjuntura em que vivemos e como ela reflete na educação do Brasil. Percebemos através de pesquisa a necessidade de uma nova ideia, onde ela possa favorecer e apoiar as dificuldades encontradas na educação. Nossa ideia seria quebrar as ideologias impostas contra a massa onde é aplicada através da educação, onde impossibilita na maioria das vezes de transformar o aluno em um cidadão crítico e reflexivo. A pesquisa foi guiada através das seguintes perguntas: De onde se iniciou o uso da escola como um aparelho ideológico? Como a manipulação ideológica acontece dentro das escolas? Como a Pedagogia e os Movimentos Sociais podem trabalhar para a formação dos sujeitos? Após essas mesmas chegamos a ideia onde fala a importância da união da Pedagogia e dos Movimentos Sociais para formação de cidadãos críticos e conscientes, com um foco em um país humanitário de igualdade.

Com isso traçamos o seguinte objetivo como principal: Compreender de que forma a pedagogia e os movimentos sociais podem trans-

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. E-mail: [sabrinallas3@gmail.com](mailto:sabrinallas3@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação e Professora FATEPI/FAESPI. E-mail: [cleidinalva.barbosa@gmail.com](mailto:cleidinalva.barbosa@gmail.com)

formar as pessoas em cidadãos críticos e autônomos dos seus conhecimentos, dessa forma se livrando de falsas ideologias. E para chegarmos a nosso objetivo de forma mais clara seguimos os seguintes específicos. Entender as relações entre fazer político e o fazer pedagógico; compreender como a pedagogia poderá ser usada para manutenção das desigualdades e relacionar a atividade da pedagogia social para despertar um sujeito político, e crítico na perspectiva de uma educação libertadora.

Esta pesquisa faz parte do Trabalho de Conclusão de Curso e está em desenvolvimento, foi idealizada a partir da percepção que a sociedade vive em estado de calamidade e o principal fator é o descaído com a educação e formação do cidadão. Portanto como solução apresentamos um laço entre a Pedagogia e os Movimentos Sócias onde no mesmo podemos ver a esperança de uma formação crítica e reflexiva para os sujeitos dessa mesma sociedade. E reconhecer a importância de uma educação de qualidade com o real objetivo de formar cidadãos conscientes de suas ações com a finalidade voltada para a construção de um mundo melhor, e como deve ser e acontecer essa união para o bem final.

Essa pesquisa utiliza metodologia qualitativa do tipo bibliográfica onde nos possibilitou ter uma maior experiência através de leituras onde percebemos metodologias já utilizadas e o resultado das mesmas, onde de certa forma nos faz chegar a nossa conclusão de forma mais objetiva. Nos possibilitando também nos posicionarmos diante dos resultados e das discussões encontradas.

## **REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA E OS MOVIMENTOS SOCIAIS**

Entre a pedagogia e a política existe uma relação que muitas vezes não é percebida, se apresenta de forma implícita, mas tem consigo uma extrema importância que é realmente vista em uma concretização social na maioria das vezes a longo prazo. Marx (s.d., p. 25) nos ajuda a compreender: "A produção de ideias, de representações e da consciência está em primeiro lugar direta e indiretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; é a linguagem da vida real."

Nossa atual realidade apresenta escolas públicas sendo sucateada por falta de materiais e recursos e principalmente tendo os

seus currículos esvaziados e projetos que não saem do papel, onde conseqüentemente gera desmotivação e conformismo para com essa realidade social. Realidade essa de alienação e alheamento diante de toda exploração, pela falta de reflexão e criticidade. A educação pública foge da realidade social que a rodeia, e acaba se tornando uma prática em vão a partir do momento em que não é cumprido seu papel principal de educar seres críticos, reflexivos e autônomos.

Em meio a tudo isso uma proposta de mudança urgente e possível, onde seja realmente levada em consideração a realidade das comunidades, as suas culturas e seus sonhos, por meio de uma educação popular onde nos foi apresentada por Paulo Freire. Uma escola onde seja primordial a dialética, e a dialógica libertadora com objetivos específicos de formar cidadãos conscientes e livres de ideologias de um sistema burguês.

Em nossa atualidade esta introduzida a ideia de que a educação e a política são coisas distintas, que as mesmas não tem alguma ligação, e que não são importantes ao ponto de ser prioridade no âmbito educacional nem de forma teórica e muito menos ativa. Escutamos com frequência um discurso de que: “educação é educação, política é política” ou “temos que nos preocupar com o trabalho dentro da escola, fora dela não podemos fazer mais nada”, entre tantos outros.

“A educação, mais apropriadamente, a Escola, teria a utilidade de “fazer a cabeça” dos que a frequentam, criando disciplina e um sistema meritocrático de avaliação; para melhor controle, a escola foi invadida por hierarquia assemelhada ao setor industrial, com diretores, supervisores, coordenadores, inspetores, assistentes etc., fragmentando o poder interno e aumentando a dificuldade para identificá-lo.”(CORTELLA,2011,P.112).

Esse discurso que é frequente acreditamos que seja conclusão nossa, mas esse pensamento é criado por um enunciador com objetivos diretos e através do seu poder nos faz apenas assimiladores de um pensamento ingênuo, caindo assim em armadilhas. Por esses motivos a importância do desabrochar de uma consciência crítica sobre as classes tanto por parte do educador quanto dos educandos. A questão do

aprofundamento de consciência também deve tomar alguns cuidados priorizando dessa forma a consciência crítica para quaisquer situações, dessa forma nos policiando para não perdemos o foco da escola com posições políticas e partidárias. Devemos manter a ideia central de formar cidadãos.

O cidadão é o indivíduo que tem consciência de seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo, seja no seu país, na minha cidade ou no meu bairro, acontece comigo. Então eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação. (SOUZA, HERBERT, 2005, p.20).

A ideia é criar e formar pessoas que possam transformar o mundo em um lugar melhor de igualdade e oportunidade para todos, mas com isso temos a necessidade de um conhecimento político, de uma formação de classes onde vemos essa chance no trabalho realizado pelos Movimentos Sociais. Nos deparamos com uma realidade lamentável, onde vemos e acompanhamos o sucateamento das escolas, a falta de interesse para com os investimentos básicos, onde a escola se faz refém de políticas autoritária e antidialógicas. Esse mesmo comportamento é camuflado por projetos Políticos Pedagógicos que na verdade não passam de uma capa para disfarçar o desvio criado por más intenções de ambiciosos que tem em suas mãos o poder de decisão sobre essas verbas. Acontece à massificação do ensino público, somando a isso o descaso do governo e social, gerando desmotivação nos professores e na esvaziarão dos currículos.

O professor durante sua formação é informado para que trabalhe fazendo uma ponte entre o ensino e o social pois o mesmo só realiza um ensino significativo quando leva em consideração a questão social do seu aluno, onde podemos julgar necessário e urgente que os professores reflitam sobre questões sociais, visando o ambiente onde trabalham e a realidade que rodeia cada escola, Rogers (2001, p. 01) conceitua a aprendizagem significativa da seguinte maneira:

Por aprendizagem significativa entendo uma

aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimento mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.

Com isso percebemos como a realidade das escolas estão sendo desvinculadas da sua realidade, e como o trabalho esta sendo avesso a realidade, transformando assim a escola em mais um instrumento de manipulação e disseminação de ideologias burguesas.

Para chegarmos a essa transformação desejada da sociedade é necessário a união de forças, onde a Pedagogia soma com seus conhecimentos didáticos e metodológicos de educar e os Movimentos Sociais contribuam com suas vivencias, experiências e ações, transformando os sujeitos em pessoas com criticidade, conhecimento e experiências nas praticas sociais, que é onde se desempenha um papel vital numa sociedade dividida em classes, onde cada uma dessas classes tem interesses diferentes. O pensamento moderno aplicado na educação é um pensamento que foge da nossa realidade social, tentando fugir de conflitos de interesses individualistas, pessoais e protegendo a elite que está por trás de tudo isso. Um pensamento crítico/reflexivo se faz necessário, pois é através dele que nos livramos da “educação bancaria” como já dizia Paulo Freire. A pedagogia tem o papel primordial de formar cidadãos com conhecimentos necessários para que possam viver bem em sociedade, através de métodos de ensino eficazes, onde se aplicam métodos pedagógicos de acordo com o contexto apresentado, seja o sujeito criança, jovem ou adulto.

“Pedagogia.[Do gr. Paidagogía.] S.f. 1. Teoria e ciência da educação e do ensino. 2. Conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo pratico. 3. Os estudos dos ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos meios (processos e técnicas) mais eficientes para efetivar estes ideais.” (FERREIRA ,1910-1989, p. 1523)

Dessa forma percebemos quão importante é o papel do pedagogo na formação dos cidadãos, onde o mesmo se torna um sujeito impar na formação de pessoas, levando em consideração o seu contato mais próximo com a sociedade com o objetivo claro e geral de ser educador. Esse mesmo vínculo se faz relevante ao citarmos a relação afetiva criada em meio a essa relação, onde com a mesma deveria ser nulo as posições criadas por questões de benefícios. Paulo Freire fez reflexões em cima desse pensamento de relação do educador com o educando e como deve ser refletido em meio a questões políticas.

“Sendo fundamento do dialogo, o amor é, também, dialogo. Daí que se seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não. Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.” (FREIRE, 1987, p. 80)

O pedagogo deve formar conscientemente seus alunos sobre a sociedade que os rodeiam, pois o que vale seus conhecimentos ensinados se forem aplicados em um nada, o que é realmente uma sociedade pelos olhos de quem não a entende, nada. Dessa forma a consciência critica deve ser instigada desde a infância do sujeito, para que ela vire comum ao mesmo, o que de fato hoje em dia é algo raro. A relação de ensino-aprendizagem exige essa mesma dedicação de preparação para que haja a entrega mais a frente. Esse posicionamento adquirido pelo professor não é neutro mais deve ser questionador, instigando em seus alunos a curiosidade de descoberta, dessa forma tendo a humildade de dar aos seus alunos a voz de falar e questionar ate mesmo seus atos, pois o posicionamento de superioridade é incompatível com o dialogo desejado, gera de forma direta o afastamento do povo, e a estranheza por parte dos sujeitos em meio a sua formação.

Os Movimentos Sociais são a organização de uma sociedade civil onde os membros da mesma lutam por direitos e buscam alcançar objetivos de mudança por meio de debates políticos em meio a sua própria realidade social. Acontece em meio a isso uma organização com base em uma ideologia do grupo ou projeto onde são organizadas ações para a estruturação do feito. De forma mais direta podemos afirmar que são ações sociais coletivas que tem consigo um caráter sociopolítico e também cultural onde são articuladas varias formas de organização da sociedade para expor suas demandas (cf. Gohn, 2008). Nessas ações concretas são feiras mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, negociações e etc.

Eram jovens, mulheres, estudantes, profissionais liberais, sobretudo de classe média, empunhando bandeiras em princípio também novas: não mais voltadas para as condições de vida, ou para a redistribuição de recursos, mas para a qualidade de vida, e para a afirmação da diversidade de estilos de vivê-la. Essas demandas “pós-materiais”, como as chamou Inglehart (1971), se completavam com a opção por formas diretas de ação política e pela demanda por mudanças paulatinas na sociabilidade e na cultura, a serem logradas pela persuasão, isto é, léguas longe da idéia de tomada de poder do Estado por revolução armada. (ALONSO, 2009: 51 – grifos da autora).

Os Movimentos Sociais agem como um papel fundamental na formação do cidadão, os mesmos desenvolvem um caráter educativo em suas praticas em meio aos seus atos, dessa forma trazendo benefícios para ele como para a sociedade civil e geral, alem dos órgãos públicos. Somando a isso eles são novas fontes geradoras de saberes com um caráter políticosocial. Por isso a importância de estar atento as praticas cotidianas, a economia sociocultural do pais e principalmente criar indagações sobre a conjuntura política e o estado da sociedade. Através dessas redes são criados fatos que geram aprendizagem, trazem valores e aperfeiçoam as culturas e as valorizam, levando como principal ponto a interação social do individuo envolvido no processo.

Somente com as vivencias dos movimentos sociais pode se que-

brar ideologias impostas como a proposta burguesa para a educação das classes trabalhadoras, onde encontramos uma educação sendo trabalhada por saberes superficiais, que empõem dê de cedo a disciplina autoritária, e principalmente a hierarquia social como algo banal, natural (KANT,1999), nos deparamos com o alheamento para com a educação de base, as que no sustenta e nos forma em primeira mão, é banalizada a precária educação básica (SAVANI,2000), essa precariedade vai da parte estrutural, onde sabemos é importante para o bom desenvolvimento da criança a estrutura e o aparato, como os currículos, que são cheios de propostas alienadas, que levam a educação para um nada, gerando conformismo, através desses pontos vemos que a educação é composta por redes escolares precárias (BUFFA, 2000). É desenvolvido um trabalho de educação nos espaços não formais pelos movimentos sociais, onde o objetivo maior é investigar, refletir e analisar a educação e a sociedade. Por questões políticas essa educação não é acessível para todos e nem recebe incentivo. Uma das características principais são as praxes onde de acordo com Severino (2000, p. 25-26) diz que o “professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente [...]”. Este pensamento é desenvolvido nessa educação não formal desenvolvida pelos movimentos. Portanto a proposta apresentada fala sobre um laço mais estreito que deve ser criado entre a Pedagogia e os Movimentos Sociais, onde um não completaria o outro mais sim os dois andariam unidos com o mesmo objetivo, completando e transformando o ensino em praxe significativa, daí a importância da Pedagogia ser ligada a questões sociais onde Martin (2011, p.21), define como:

[...] um conjunto de estratégias e realizações (trabalho social) com conteúdos educativos, onde esse processo estará ligado na melhoria da vida do sujeito, onde existirá um série de eixos ( serviços sociais, políticas educativas e sociais ). Com intuito de ser uma objeto de transformação de problemas e carências, uma forma de torna o processo de ré-socialização mais rápido.

Esse laço vem como esperança de um mundo novo, uma nova transformação através da educação, onde se torna possível a mudan-

ça, como afirma Brandão(1985,p.83) que a educação é uma nova possibilidade onde a educação popular traz, na passagem de uma situação para outra, na conquista de liberdade para o povo, uma aproximação de um novo modo de saber e pensar, onde se tona possível e real a produção autônoma do saber.

A proposta de educação libertadora, vem com a proposta de transformar os alunos em sujeito protagonista em seu processo de aprendizagem e construção do conhecimento, não mais como meros ouvintes de uma educação formal (FREIRE, 2005). A transformação proposta fala sobre um outro mundo a ser apresentado, criando uma ponte entre a realidade e a sala de aula, onde o aluno possa interpretar os conhecimentos de forma clara e correta.

## **REFLEXÕES ACERCA DA PEDAGOGIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS CRÍTICOS**

Bem, inicialmente para compreender como os movimentos sociais podem transformar as pessoas em sujeitos críticos, autônomos e construtores dos seus conhecimentos precisamos inicialmente compreender os conhecimentos que são transmitidos através dos movimentos sociais. E como estes contribuem para humanização e politização através do diálogo e da troca de informações. Podemos afirmar que o diálogo é um instrumento essencial dos movimentos sociais, que através deles há a criação e compartilhamento de ideologias e processo, através da comunicação e intercomunicação é que os sujeitos buscam a transformação, e uma ação libertadora.

Estas comunicações que são responsáveis pela mobilização e ação dos movimentos, se envolvermos os princípios pedagógicos podemos ter ainda, uma reflexão e entendimento dos conteúdos repassados, através da problematização, reflexão temos também o ensino aprendizagem dos conteúdos. Assim, " Trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual se busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação [...]. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social" (BRANDÃO, 1985, p.47). Podemos entender também que a construção de um cidadão crítico e consciente de sua realidade, vem do confronto de ideias e ideais, podendo ter acesso a

discursos variados, entretanto deve-se ter o comprometimento com a transformação sociais.

Um conhecimento vazio é um conhecimento sem aplicabilidade, cada reflexão deve estar imbuída de uma intencionalidade e uma contribuição social. Assim Boudon et al. (1990, p. 169) afirma que,

Todo o movimento social supõe uma mobilização prévia dos actores que o compõem. Essa mobilização não implica necessariamente a criação de novos compromissos e de novas identidades colectivas; pode igualmente assentar na reactivação de lealdades e identidades já constituídas. Nas teorias do “comportamento colectivo”, os movimentos sociais remetem para um campo no qual as condutas não estão – ou ainda não estão – institucionalizadas.

Tendo tal perspectiva podemos vislumbrar os movimentos sociais como motor propulsor de uma sociedade crítica. Como esta sociedade é composta de sujeitos, seus hábitos, culturas, políticas dentre outros aspectos, devemos estar atentos aos conhecimentos mobilizados, e críticas construídas de forma que este sujeito seja formado dentro de um contexto crítico criativo. É questionário que as múltiplas faces da sociedade atual, interferiu em diferentes ambientes, do cultural, político, mercadológico, educacional etc. tendo a interferência não apenas de novos conhecimentos, mas através das tecnologias, trouxe novas formas de pensar e interagir neste meio. Se formos considerar a multiplicidade que a sociedade é formada, como relação ao sexo, raça, etnia, crença, podemos constatar a quantidade de “realidades” em que o sujeito de encontra. Sabendo da importância dessa não homogeneização para um rico e fértil ambiente de discussão, podemos propor o entrelaçamento destas discussões nas mais diferentes vertentes ou assuntos. Com um único objetivo, conhecer cada vez mais a realidade social, para que se possa construir e formatar informações para seus usuários, os cidadãos, com a garantia do direito à cidadania. Assim, para Arroyo (2003, p. 31),

[...] a formação humana é inseparável da produção humana mais básica da existência, do trabalho, das lutas por condições materiais de moradia, saúde, terra,

transporte, por tempos e espaços de cuidado, de alimentação, de segurança.

Quando se trata de entender a relação entre o fazer político e o fazer pedagógico podemos verificar a proximidade de ambos no contexto social, de como estes interferem na realidade do sujeito social, o que pode aproximar o discurso pedagógicos com as lutas sociais da atualidade. Entretanto, devemos tratar estes sujeitos como seres importantes e capazes de realizar mudanças e intervir no meio de forma autônoma e crítica.

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os próprios sujeitos da ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar ou extra-escolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação... se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e práticas educativas. (ARROYO, 2003, p. 34).

Assim quando verificamos a pedagogia sendo utilizada para manutenção das desigualdades, como um meio de se chegar ao conhecimento, buscando a superação do senso comum, presentes nos movimentos sociais. Não se produz conhecimento para a mudança social individualmente, é necessário ter o compartilhamento de informações e o comprometido com a mudança.

Os sujeitos da ação social entram com tudo como sujeitos políticos, cognitivos, éticos, sociais, culturais, emocionais, de memória coletiva, de vivências, de indignação, sujeitos de presente e de futuro... Os movimentos sociais mexem com tudo porque neles os coletivos arriscam tudo. (ARROYO, 2003, p. 34).

Ao associarmos o sujeito pedagógico com um sujeito político social, isso nos leva a considerar a educação formal não como uma

proposta de ensino em si, mas como uma proposta de uma política de construção de uma sociedade. Sobretudo deve ser uma proposta voltada também para o ensino público, afinal de contas todos os setores de ensino vão dividir os mesmos espaços sociais, e conviverem em conjunto. Não se tratando apenas de um ensinar para a sociedade, mas de uma superação da dialética proposta atual, criando novas formas de educação e convivência social. Assim entendemos os movimentos sociais como uma proposta de interação educativa, associando escola e sociedade, tendo a educação enquanto prática social, um campo onde possibilita a interação entre os diferentes níveis e sujeitos, possibilitando uma preparação destes para as vivências em sociedade.

## **CONCLUSÃO**

Falar das perspectivas da aprendizagem no desenvolvimento dos movimentos sociais para uma discussão pura, dentro da formação do individual de forma política, social, crítica e criativa, consciente de todas as suas responsabilidades, é também falar de educação, do envolvimento da educação com a construção do cidadão, da importância da comunicação entre as pessoas para a construção de um conhecimento de equilíbrio social. E principalmente da importância de cada um de nós em nossos perfis para uma sociedade mais igualitária justa, ou, ao mesmo reflexiva e consciente.

Significa considerar que os sujeitos devem pensar as diferenças existentes nos movimentos sociais, as modificações que todos passam com o tempo, e a influência destas modificações no meio, até porque os desafios não se esgotam, pois, enquanto houve construção de conhecimento, mobilização da aprendizagem, e construção do novo sempre haverá questionamento e ensinamentos, sempre deverá ter reflexão e as possibilidades de aprendizagem.

Vivemos em uma sociedade onde a grande maioria é alienada. Os verdadeiros produtores não consomem seus produtos. Eles constroem as cidades, trabalham diariamente e nunca desfrutam de seu trabalho e vivem em uma sociedade onde esse fenômeno é programado. Dessa forma, diante dessa situação lançamos uma nova proposta, baseada na esperança mais não apenas utópica e sim possível. Uma proposta de educação onde levamos em consideração a realidade

de do aluno, assim facilitando seu entendimento como já falava Paulo Freire sobre a importância de contextualizar a temática com a realidade do seu aluno.

Vemos na ligação da Pedagogia com os Movimentos Sociais uma solução para a formação dos alunos de forma efetiva, onde os mesmos entendam em que contexto estão inseridos, qual a sua realidade e entender como estão nela, que possam entender e ter memória da história do seu país de forma clara, e não deixando de lado a vivência proporcionada pelos movimentos sociais, onde com essa somatória iremos construir o conhecimento de forma integral, onde ele ultrapasse os muros das escolas e reflita na sociedade com a formação de novos cidadãos conscientes, humanos, onde a educação seja de fato para todos e dando a autonomia para que percebam e entendam todas as informações que chegam a eles, e transformando uma sociedade mais igualitária com os direitos assegurados e com uma boa qualidade para todos.

## REFERÊNCIAS

AFONSO JANELA, Almerindo. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p.

BOUDON, Raymond et al. **Dicionário de Sociologia**. Lisboa: Dom Quixote, 1990

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985

BRANDAO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. São Paulo. Brasiliense, 1985.

CORTELLA, Mario Sergio. **A Escola e o Conhecimento**: Fundamentos

Epistemológicos e Políticos. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Aurélio **Buarque de Holanda. Miniaurélio** Século XXI Escolar. 4. Ed Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIFE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

**FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983**

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

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7º. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Ed. Presença, s.d.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. 5. Ed São Paulo: Martins, 2001.

SOUSA, HERBERT. **Ética e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2005.

# QUEIXAS ESCOLARES: O QUE ELAS DIZEM SOBRE COMO A ESCOLA ENSINA?

*Geane Blenda Mendes De Andrade<sup>1</sup>, Maria Dolores Dos Santos Vieira<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

### Para começo de conversa

Ser professor/a é um importante papel dentro da sociedade ainda mais quando este se compromete de fato em conhecer seu aluno, não com um conhecimento fragmentado, abstrato, mas dentro da realidade dele, sabendo suas dificuldades, desenvolvendo suas habilidades, colocando-se como um facilitador/a da aprendizagem e tornando o ensinar e o aprender como algo significativo e prazeroso. No que diz respeito à Educação, vivemos tempos de grandes descobertas e avanços quando o assunto é Educação Inclusiva mesmo quando nos deparamos com entraves para essa inclusão, principalmente na escola.

Quando o assunto está relacionado a queixas escolares, várias histórias e justificativas aparecem em torno deste tão famoso e questionável tema, em sua grande maioria, estão relacionadas às dificuldades que os alunos têm em aprender e/ou compreender determinados assuntos, relacionar-se com os colegas e em alguns casos essas queixas aparecem relacionadas ao comportamento da própria crian-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, e-mail: geaneblenda2@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, e-mail: doloresvieiraeduc@hotmail.com

ça. Algumas formas de se tentar resolver este assunto é a busca de um psicopedagogo, a fim de que este profissional possa solucionar o tal problema, que muitas vezes não está necessariamente na criança, mas nas condições que lhes são oferecidas.

Com esse campo de interesse declarado e na condição de docente e de discente de um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia de Universidade Federal do Município de Teresina em sua grade curricular 2019.2, vivenciamos uma como professora ministrante e a outra como discente, o componente curricular optativo Psicopedagogia, e ao longo das aulas vários questionamentos relacionados à atuação do psicopedagogo/a e as principais queixas que chegavam para seu atendimento estiveram presentes nas discussões.

Trata-se de uma disciplina de 60 horas/aula, que não habilita os discentes para que atuem como psicopedagogos/as, mas que teve como objetivos: apresentar aos discentes o papel do psicopedagogo/a e o seu campo de atuação; Saber quais as principais queixas escolares que chegam para ela/e; identificar as etapas do atendimento e da intervenção e; principalmente, caracterizar as queixas mais frequentes do encaminhamento de crianças para o atendimento psicopedagógico e as intervenções desenvolvidas para sua superação do ponto de vista psicopedagógico, o que nos interessa nesse texto, mesmo reconhecendo que teorizaremos a partir dos outros, mas os resultados que discutiremos estão em estreita relação como esse.

Nesse mote organizamos o texto em três seções: a primeira com a intenção de situarmos o leitor/a sobre a Psicopedagogia traremos conceitos e um pouco da história dessa área do conhecimento. Na segunda explicaremos o caminho metodológico que trilhamos para realizar o estudo. Na terceira apresentaremos os resultados da pesquisa e a discussão apoiada em autoras e autores que estudam a temática psicopedagógica e finalizaremos com as conclusões com o realce dos resultados e dos aprendizados desse trabalho.

## **Alargando a conversa sobre Psicopedagogia**

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento que estuda as dificuldades de aprendizagem, investigando possíveis fatores contribuintes para o não desenvolvimento cognitivo, objetivando compreender como aprendem os sujeitos investigados. O profissional dessa

área trabalha em cooperação com outros profissionais, inclusive com o psicólogo, buscando os fatores que fazem as crianças, de modo particular, terem dificuldades de aprendizagem, identificando as causas das dificuldades de aprendizagem de modo que possa intervir ou encaminhar a criança para o atendimento com outros profissionais.

O profissional Psicopedagogo/a clínico e institucional com suas diversas atribuições e contribuições pode protagonizar esse avanço educacional, buscando melhorias no desenvolvimento de crianças que de alguma forma sofrem com algum distúrbio ou dificuldade de aprendizagem. Para Edith Rubinstein (1987, p.15), o objetivo da Psicopedagogia é “compreender o indivíduo enquanto aprendiz. Como alguém cheio de dúvidas, fazendo escolhas e tomando decisões a cada passo do longo caminho percorrido em vida”. Para uma compreensão do campo de atuação do psicopedagogo/a e suas atribuições faz-se necessário uma investigação prévia a fim de como esta especialidade é entendida.

Para SCOZ (ET al., 1998, p.6) A psicopedagogia deve atuar de maneira a compreender de forma global e integrada os processos cognitivos e emocionais do indivíduo evitando ao máximo fracassos escolares. Para isso é necessário um amplo conhecimento e comprometimento por parte do profissional da educação que será o mediador da aprendizagem de crianças ditas com dificuldades de aprendizagem. Ao direcionarmos o olhar para as dificuldades de aprendizagem, vários fatores devem ser pontuados, pois muitas vezes as condições oferecidas e as metodologias utilizadas pela escola acabam prejudicando esse processo.

## **Conversando com a metodologia**

Diante de tantos questionamentos anteriormente já explicitados buscamos realizar uma pesquisa com abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa verifica os fenômenos relativos à vida humana e social. De acordo com Chizzotti (1996, p.34):

Os pesquisadores que adotaram essa orientação se subtraíram à verificação das regularidades para se dedicarem à análise dos significados que os indivíduos dão às suas ações, no meio ecológico em que

constroem suas vidas e suas relações, a compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais ou, então, dos vínculos indissociáveis das ações particulares com o contexto social em que estes se dão.

Nessa perspectiva entendemos essa pesquisa como busca investigativa das particularidades e singularidades do fazer psicopedagógico da participante na qual as pesquisadoras não se eximiram das significações que dão aos próprios atos, desvelando o sentido social gerado segundo as interações sociais cotidianas da atuação profissional referente às queixas escolares.

Quanto aos sujeitos, convidamos uma profissional que atua como psicopedagoga institucional e clínica no município de Teresina por essa ser a orientação para a realização da pesquisa de campo, entrevistar um/a psicopedagoga/a acerca das questões que já foram postas. No que se refere a técnica utilizada para a produção das informações foi a entrevista semiestruturada, com um roteiro contendo 10 (dez) perguntas. Sobre ela (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) esclarece:

A entrevista semi-estruturada, em geral, é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Compreendendo que este tipo de entrevista, parte de perguntas, teoricamente básicas, ampliando o leque de questionamentos e formulando novas ideias, que de acordo com as respostas, o pensamento e as experiências da entrevistada se organizará o conteúdo e da pesquisa, partimos para a entrevista com a psicopedagoga, que denominamos de Esperança. Essa interlocutora traz consigo um vasto currículo no qual é perceptível a importância de sua formação profissional e qualificação para atuar na educação.

Com o desejo de dar a conhecer Esperança fizemos uma breve apresentação da mesma que possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia já há 12(doze) anos e há 10(dez) anos atua como Psicopedagoga em sua própria instituição escolar e realiza atendi-

mentos clínicos em alguns locais no Município de Teresina. Ela é membro da ABPp Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp, seção PI, além de contribuir com sua formação e experiência em cursos de graduação e pós-graduação em instituições públicas e privadas do estado do Piauí.

Durante a entrevista obtivemos a autorização para gravação, transcrição e uso da fala da entrevistada em possíveis publicações e as suas respostas foram analisadas à luz da análise de conteúdo de Bardin (2011). Para esse trabalho recortamos a pergunta do roteiro da entrevista que trata sobre as queixas escolares, o que elas dizem sobre como a escola ensina e a resposta obtida.

### **Em conversas resultados e discussões**

A pergunta que deu sustentação para este trabalho foi: quais as principais queixas que encaminham as crianças para o atendimento psicopedagógico? Em resposta, Esperança esclarece que:

*“As queixas são diversas sobre desenvolvimento intelectual envolvendo dificuldades com leitura, escrita e aritmética. Juntam-se as estas, queixa de natureza comportamental, como agressividade, isolamento, dificuldade para seguir as normas escolares e por sua vez, as que são relacionadas aos distúrbios de aprendizagem, entre os mais presentes, a dislexia” .*

Quando Esperança faz a fala sequenciando essas dificuldades entre as quais aparecem em primeiro plano as dificuldades de leitura, escrita e aritmética, de crianças ditas “normais” inferimos que há um sinal sobre o modo como a escola ensina. (BOSSA, 2003, DOCKRELL; MCSHANE, 2000). Esses indicadores evidenciam que essas dificuldades de aprendizagem podem ser agravadas por metodologias de ensino que são inadequadas e que se tornam entraves para a aprendizagem da leitura, escrita e aritmética, pelas crianças.

É perceptível a importância da base teórica nas práticas diárias, esclarecendo como um trabalho bem feito necessita de referenciais de qualidade, o que possibilita uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas também, à melhoria

da qualidade do ensino oferecido nas escolas. Esperança esclarece sobre como se posiciona ao receber uma queixa sobre a criança:

*"Geralmente eu recorro a apoios externos e percebo que muitos problemas não estão necessariamente ligados à criança, mas ao contexto e espaço ao qual ela está inserida [...] Devemos olhar nossas crianças com um olhar sensível e que abrange o todo[...] pois às vezes essa dificuldade está relacionada às metodologias pedagógicas utilizadas, as relações sociais e afetivas".*

Ao ser perguntada sobre as dificuldades e os desafios encontrados na sua atuação como psicopedagoga, após se deparar com tais queixas e questões que por vezes estão relacionadas a fatores externos, ela respondeu:

*"A compreensão maior dos pais frente à dificuldade dos filhos, hoje a maior dificuldade está nisto, pois as dificuldades nos colocam em busca do desafio de entender o contexto, então quando encontramos famílias que não aceitam ou se negam a compreender a realidade. Pois se faz necessário modificar a rotina desses espaços frequentados pelas crianças. Outro desafio também é em relação a nossa própria formação, pois às demandas vão surgindo e precisamos estar atualizados como profissionais qualificados".*

Percebemos nesse relato profissional como a família pode ser facilitadora ou inibidora do desenvolvimento dos filhos, assim, alguns fatores podem dificultar a prevenção ou intervenção pedagógica na vida do aprendiz. Em relação à formação, notamos que a mesma precisa estar em constante aprendizagem evitando que a desatualização profissional interfira no fazer docente. Sabemos que existe uma multiplicidade de fatores que intervêm para o surgimento de um baixo rendimento escolar. Portanto, as alterações da aprendizagem podem ser devidas a uma diversidade de fatores que intervêm na mesma, desde afecções emocionais a organizações pedagógicas (GOMÉZ; TERÁN, 2009). Para saber sobre o campo teórico que sustenta a sua prática, perguntamos: Em quais teorias psicopedagógicas você

se apoia para desenvolver seu trabalho? Esperança relata que:

*“É uma pergunta interessante, pois não tenho uma teoria específica, mas tenho várias teorias ao qual eu me aproprio, começo pela teoria Piagetiana que é a construção do homem, vou de encontro com Vigotski, que valoriza a mediação e eu sendo essa mediadora, e toda a família e sociedade são mediadores que também aprendem, baseio-me também na teoria de Henri Wallon quando falo de vínculos e trocas afetivas, utilizo também contribuições de Carolina Lampreia no âmbito motivacional, então não tenho uma teoria específica, mas várias ao qual recorro assim que vejo necessidade”.*

Uma educação que pretende ser plural e inclusiva deve lançar mão de várias teorias que possam contribuir na busca de novos caminhos e ressignificação daqueles existentes, mas que de alguma maneira não tenham o alcance da prevenção ou da intervenção necessárias para as dificuldades de aprendizagem que podem surgir no decorrer dos processos de escolarização e aqueles que já estão instalados e necessitam de acompanhamento psicopedagógico.

### **Conversa (In) conclusiva nas considerações**

A motivação da pesquisa foi para que pudéssemos refletir sobre as atribuições, as concepções sobre psicopedagogia e sobre a importância do psicopedagogo na educação. Enfatizando sua postura e posicionamento nas intervenções psicopedagógicas, em especial no que diz respeito às crianças encaminhadas para o atendimento após queixas escolares. Desse modo depois de analisar os resultados produzidos pela entrevista semiestruturada tornou-se evidente o quanto engrandecedor e fortalecedor é o trabalho do psicopedagogo quando existe a multidisciplinaridade entre as áreas afins, assim como a aceitação e colaboração da família.

O trabalho possibilitou uma reflexão acerca do modo como a escola ensina, pois a forma como ela encaminha o ensino pode gerar dificuldades de aprendizagem. Com isso não estamos responsabilizando somente a escola pelo não aprender, mas alertando sobre o cuidado que ela deve ter ao ensinar. Pontuamos em relação à forma-

ção, que os educadores precisam estar em constante aprendizagem evitando que a desatualização profissional interfira no fazer docente. Dessa forma podemos pensar que a escola pode ensinar de modo mais eficaz se lançar mão de metodologias adequadas e capazes de despertar o interesse da criança que aprende.

Assim, é importante que o psicopedagogo/a possa procurar adequar sua atuação da melhor maneira, na intenção de mesmo com todas as limitações e necessidades, ele/a seja um mediador que conheça seus aprendentes e possua um olhar e uma escuta sensível dentro do ambiente escolar e/ou da clínica. Sobre isto RUBINSTEIN (in SISTO, 1996) diz que o psicopedagogo/a precisa desempenhar o papel de detetive, investigando quando, como e por que se adquiriu dificuldades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.

BOSSA, Nádía A. Psicopedagogia: Breve histórico. In: BOSSA, Nádía A. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 23-34.

BOSSA, Nádía A. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? como tratá-las? Porto alegre: artmed, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1996

DOCKRELL, Julie & MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem**: uma abordagem cognitiva. Tradução Andrea Negreda. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GÓMEZ, A.M. S.; TERÁN, N.E. **Dificuldades de aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda: manual de orientação para e professores. São Paulo: Editora Cultural, 2009 p. 97-101.

PASSERI, Silva Maria R. Ronchim. A Psicopedagogia nos Distúrbios e Dificuldades de Aprendizagem. IN: CIASCA, Sylvia Maria. (Org.). **Distúrbios de Aprendizagem**: proposta de avaliação

interdisciplinar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 165-185.

RUBINSTEIN, Edith. A psicopedagogia e a Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo in SCOZ, Beatriz e outras (org.) Psicopedagogia. **O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

RUBINSTEIN, E. R. **O estilo de aprendizagem e a queixa escolar: entre o saber e o conhecer**. Casa do Psicólogo: São Paulo, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: \_\_\_\_\_. Introdução à pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

Brasil Escola. **O papel do psicopedagogo educacional: o papel do Psicopedagogo educacional e a sua relação prática com os alunos diante das tarefas e a importância da escola e dos professores diante dos problemas de aprendizagem**. Disponível em: <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-Psicopedagogo-educacional.htm/>. Acesso em: 10 de out. de 2019.



**PARTE 2**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**



# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DOS ANOS DE 1990

*Francislene Santos Castro*<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino hoje reconhecida no Brasil através do maior dispositivo legal que rege a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96). Porém, não diferente do seu percurso histórico, a Educação de Jovens e Adultos vem sendo esquecida, desprestigiada ou entendida como apêndice dos níveis de ensino da educação regular, além das questões referentes à oferta e qualidade a fim de torna-la efetiva.

No capitalismo, a educação tem sido uma moeda de troca a serviço do pragmatismo econômico e a EJA não está isenta desse processo. Isso pode ser observado, de forma mais evidente, com as políticas públicas adotadas pelo neoliberalismo.

O neoliberalismo foi colocado em evidência no Brasil ao longo dos anos de 1990. Neste momento, o país era permeado por anseios pró-liberdade após findado vinte e um anos de ditadura civil-militar. Neste entremeio, a educação é colocada sob recomendação de práticas neoliberais que levam a EJA para uma retaguarda em seu movimento esperado rumo a uma educação inclusiva.

---

<sup>1</sup> Professora da Secretaria Municipal de Educação de Teresina

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar como se deu a Educação de Jovens e Adultos no Estado brasileiro Capitalista capitaneado pelo neoliberalismo.

Como aporte metodológico utilizamos de pesquisa bibliográfica. Para discutir o Estado e as políticas neoliberais na educação, tivemos como referencias os estudos de Marx (1983), Class Offe (1984), Holfing (2001) e Gentile (1998) e para nos auxiliar nas questões sobre Políticas Educacionais e a Educação de Jovens e Adultos, dialogamos, entre outros autores, com Marx(1984), Paro (2000), Freire (2001), Haddad (2006), Di Pierro (2005), além da legislação referentes a educação.

## **1. O capitalismo no Estado brasileiro e a perspectiva neoliberal de educação**

O débito do Estado brasileiro para com a educação tem suas raízes fincadas desde o período imperial até os dias de hoje, podendo ser observado tanto no que se refere a garantia da oferta, quanto ao seu padrão de qualidade. Esse débito tem se acentuado ainda mais a partir do sistema econômico no qual está inserido: o Capitalismo.

No modo de produção capitalista prevalece a propriedade privada dos meios de produção, que implica na existência de classes sociais antagonicas: burguesia e proletariado.

Os donos dos meios de produção (burguesia) passaram a dominar aqueles que não os possuem (proletariado) que vende sua força de trabalho. Essa dominação ocorre em dois níveis de produção humana: a material - monopólio de ferramentas, máquinas; e a espiritual - conhecimentos, técnicas, etc.,

Tal sistema se consolidou com o surgimento da burguesia, onde os burgueses, donos dos meios de produção, impõem às camadas economicamente desprovidas da sociedade – não de forma explícita, mas através de uma ideologia, que omite, enche de lacunas, falseia a realidade e cria uma vida ilusória aos olhos da classe dominada – sua própria visão de mundo. Isto acontece porque

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produções

que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. [...] (MARX, 1983, p. 24)

Neste movimento dialético (infraestrutura/superestrutura), a superestrutura tem como função a consolidação e perpetuação de uma classe dominante sobre a outra e se utiliza de mecanismos ideológicos, religião, meios de comunicação e de uso de forças para tal. Um dos mais importantes mecanismos de força legitimado pela ideologia para a manutenção do *status quo* é o Estado.

O uso do Estado para esses fins sectários, na medida em que favorece uma mínima parcela da sociedade, é desviante do sentido de seu serviço para todos. Para Clauss Offe (1984),

O Estado em absoluto favorece interesses específicos; Em vez disso, ele protege e sanciona instituições e *relações* sociais que, por sua vez, constituem o requisito institucional para a dominação de classe do capital. O Estado nem está a serviço nem é “instrumento” de uma classe sobre a outra. Sua estrutura e atividade consistem na imposição e na garantia duradoura de regras que institucionalizam as relações de classes específicas de uma sociedade capitalista. O Estado não defende aos interesses particulares de uma classe, mas sim aos interesses *comuns* de todos os membros de uma *sociedade capitalista de classe*. (pg. 123 )

Na dinâmica do capitalismo, as crises se fazem presente e a razão mais profunda é a queda da taxa geral de lucro. Como um das estratégias para sua recomposição o capitalismo se utilizou do sistema neoliberal.

O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômica que visa atender aos interesses do capital e descarta qualquer intervenção do Estado na economia, postulando que esse deve exercer simplesmente a função de mero expectador, pois o mercado se autorregula.

No Brasil, o neoliberalismo ganhou força a partir da década de 90, num contexto político e econômico que viabilizou a abertura da economia brasileira ao mercado externo. Essa década foi marcada pela reforma do Estado, bem como da Administração Pública exercida por meio da abordagem gerencial que teve como objetivo substituir a perspectiva burocrática do Estado intervencionista discutido por Fiori (2013) o qual tinha um forte papel interventor na economia.

No neoliberalismo, o Estado deve seguir as decisões dos grupos econômicos e financeiros dominantes que tem por objetivo:

[...] reduzir sua atuação em programas de bem-estar social, buscando a produtividade e a eficiência da máquina administrativa. Neste processo, as condições gerais de produção, como a Educação e a Saúde, tendem a sofrer deslocamento do âmbito das políticas públicas para as políticas de gerenciamento, isto é do âmbito da intervenção do Estado para o âmbito da intervenção do mercado. (PIRES, 2000, p. 2).

Assim, o neoliberalismo restringe tudo a um único espaço denominado de mercado, adjetivado de “livre”. Deste modo, vem impondo a todas as instituições os princípios e métodos administrativos utilizados nas empresas capitalistas.

Para Marruch (2006), aos olhos do neoliberalismo, é o Estado o grande culpado pela inflação, pelos privilégios dos funcionários públicos, pela corrupção, pelos desperdícios, na medida em que atribui ao Estado, através de sua participação em políticas sociais, a fonte de todos os males da situação socioeconômica.

Na contramão disso, as políticas sociais, conforme Hofling (2001), são as que

[...] se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas,

em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (pg. 31)

Ainda segundo essa autora (2001), a educação é uma política pública social de responsabilidade do Estado que está situada no cerne de um tipo específico, ou seja, o que visa a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Nessa perspectiva, a educação, conforme o receituário neoliberal, passou a ser gerida pelos que concebem que “os sistemas educacionais Latino-americanos enfrentam hoje, basicamente, uma crise de *eficiência, eficácia e produtividade*, mas do que uma crise de *universalização e de extensão* dos serviços oferecidos” (GENTILLI, 1998, p. 17), traduzida na falta de qualidade. Essa falta de qualidade está enraizada não na ausência de recursos, mas na ineficiência do Estado em gerenciar, de forma racional, a destinação dos mesmos.

As políticas neoliberais propõem que a educação mude sua lógica do âmbito social e político para a lógica do mercado, transferindo para o campo educacional, sem qualquer adaptação, suas próprias leis.

## **2. As Políticas Educacionais e a Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão histórica dos anos 1990**

A educação somente é alçada a direito social com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Esta, em seu artigo 208, afirma que o dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita, assegurada, inclusive, a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Com base no texto constitucional, desde meados dos anos de 1990, a educação brasileira vem sofrendo significativas mudanças tendo como objetivo principal, segundo os formuladores das políticas educacionais, a democratização da educação básica. O conceito de democratização contempla questões relacionado a universalização do acesso, a qualidade da oferta e à inclusão de todos no sistema educacional, ou seja, o direito à educação.

A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Ado-

lescente (ECA/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, o Plano Nacional de Educação (2014), o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (2000), são marcos legais que vieram reafirmar e assegurar o direito à educação.

Contudo, segundo Di Pierro (2005) o problema não está na ausência de leis, mas sim, nas políticas educacionais que não são efetivadas na prática na medida em que são afetadas pelas políticas de cunho neoliberal no qual a educação é vista como uma mercadoria, um produto, passando a ter um valor de mercado como qualquer outro objeto.

Não se pode perder de vista, no entanto, ao levarmos em consideração a essência do materialismo dialético, que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina nossa consciência” (MARX, 1983, p. 37). Se são os homens os realizadores da sociedade como ela está (e não como ela é), se todo esse modelo capitalista, nas suas dimensões material e ideológica, é produtor da ação humana, não há como não ser os próprios humanos, através da práxis, os transformadores dessa sociedade onde reina a exploração do homem pelo homem (MARX, 1984).

Nesse sentido, a educação enquanto processo de formação humana, precisa ser compreendida e trabalhada não como o único segmento capaz de fazer tal revolução, mas como condição de emancipação dos sujeitos sendo “[...] capaz de servir de instrumento em poder dos grupos sociais dominados em seu esforço de superação da atual sociedade de classes” (PARO, 2000, p. 103), na proporção em que fornece subsídios à conscientização, à politização, a uma visão crítica da realidade na qual o sujeito está inserido.

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino cuja finalidade é assegurar que pessoas adultas, que por motivos, em geral de ordem estrutural, foram impedidos de frequentar a escola na idade convencional, tem como objetivo restaurar o direito à educação básica negado aos jovens e adultos, oferecendo a eles “igualdade” de oportunidades no avanço do processo de escolarização formal.

Com as políticas neoliberais dos anos 90, a EJA permaneceu com seu caráter compensatório de escolarização arraigado ao longo da história. As conquistas adquiridas na década de 80 com a Constituição

Federal, foram diluídas a partir da segunda metade da década de 90, com a instituição, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

A implementação desse Fundo não favoreceu ao Estado oferecer a educação escolar às pessoas que estavam fora dela na idade adequada, bem como de universalizar o ensino médio aos jovens e adultos, haja vista essa modalidade de educação não ter sido contemplada com os recursos financeiros desse fundo.

Uma segunda perda para EJA na década de 90 foi o rebaixamento da idade para prestar exames para o supletivo, assegurado por lei. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental ficou estabelecido em 15 anos e para o ensino médio em 18 anos. Concomitantemente, a EJA passou a permanecer com seu caráter supletivo e de aceleração do ensino regular. Para Haddad (2008), a reforma do Estado e dos sistemas de educação nos anos 90, objetivava afastar os defasados do ensino regular, pois isto permitiria a diminuição da pressão da demanda.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 37, conceitua a Educação de Jovens e Adultos como “... *destinadas àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.*” Dispondo, em seu § 1º, que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996)

Ao ser contemplada nessa lei, a Educação de Jovens e Adultos se tornou uma política de Estado passando a ter a possibilidade de se elevar o índice de escolaridade, principalmente daqueles que não tiveram acesso ou possibilidade de estudos no tempo regular fazendo um rompimento na história, pois segundo Silva (2017)

Na continuidade das análises sobre as políticas públicas, as pesquisas elucidam, em linha histórica, as proposições políticas de atendimento à EJA confirmam

que, ao longo do percurso da efetivação do direito à modalidade, ações compensatórias e descontínuas se fizeram presentes. (pg. 18)

A EJA enquanto Política Social tem a potencialidade para proporcionar aos alunos que melhorem suas condições de trabalho e qualidade de vida contribuindo para o processo de igualdade social. Entretanto, se essa política estiver atrelada aos interesses do capital, a Educação de Jovens e Adultos permanecerá sendo utilizada como instrumento de manutenção do *status quo*.

Por isso, mesmo cabendo ao governo, de acordo com o segundo parágrafo do artigo 37, da LDB, estimular o acesso da população à essa modalidade educacional e oferecer condições de funcionamento dignas para que sejam de fato efetivados os seus objetivos de inclusão social, melhoria da qualidade de vida pessoal e profissional dos educandos; essa é uma ação que não se efetiva na prática dentro de um Estado Capitalista.

Isto acontece porque no contexto da sociedade capitalista, a educação tem sido uma das mais importantes formas de perpetuar a exploração de uma classe sobre a outra, a qual é utilizada pelo capitalismo para disseminar a sua ideologia<sup>2</sup>, inculcando no trabalhador a visão burguesa do mundo.

Todavia, a educação também pode contribuir para transformação social, para emancipação do ser humano e para a libertação da exploração pelo capital, desde que, conforme Freire (2001), seu objetivo maior seja conscientizar o aluno (parcelas desfavorecidas da sociedade) a entender sua situação de oprimidas e agir em favor da própria libertação.

Entretanto, os alunos da educação de jovens e adultos estão inseridos no modo de produção capitalista, onde sua força de trabalho é igual a mercadoria de troca e seu trabalho é um instrumento de

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, ideologia é entendida como concepção, ideias, normas e regras de mundo gerado pela classe dominante e assumido pela a classe dominada como se fosse sua (RODRIGUES, 2000).

sobrevivência material. Desse modo, a formação para o trabalho passa a ser sinônimo de formação profissional onde o trabalho tem função econômica de produção de bens.

Nesta perspectiva, em se tratando da escola, principal palco onde acontece a educação formal, esta assume seu papel meramente ideológico quando restringe sua função à reprodução das relações sociais de produção, à proporção que:

- a) contribui para formar a força de trabalho;
  - b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo o mecanismo das práticas escolares;
  - c) contribui para reprodução material da divisão em classes;
  - d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação
- (TRAGTEMBERG, 1992, p. 43).

Ofuscando, dessa forma, os fins especificamente educacionais mantendo apenas na aparência a sua função específica de distribuir a todos o saber historicamente produzido (PARO, 2001).

Dessa forma, é necessário, em todo as instâncias, ter a concepção de que a educação é o processo de atualização histórico-cultural e que precisa garantir fundamentalmente a formação de cidadãos conscientes de sua realidade para a partir daí lutar pela efetivação do direito à educação, inclusive para os que não tiveram acesso a ela na idade própria.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Estado brasileiro inserido no contexto do Capitalismo desde sua gênese, historicamente apresenta uma educação excludente e a serviço de poucos. O débito deixado pelo Estado ao longo desse percurso estar relacionado ao dualismo estrutural da educação, a garantia de oferta e a padrões de qualidade.

Isso se fortalece com as políticas neoliberais que, ao se estruturar na lógica do mercado e do Estado mínimo, torna ainda mais precária a educação pública no Brasil o que não difere do percurso histórico, especificamente falando da Educação de Jovens e Adultos, na medi-

da em que esta vem sendo esquecida, desprestigiada ou entendida como apêndice dos níveis de ensino da educação regular.

Nesse sentido, a educação nos anos de 1990 com uma política neoliberalista e um Estado de Capitalismo arraigado, tratou a EJA com desdém, pois uma educação inclusiva no qual a Educação de Jovens e Adultos necessita, é totalmente dissociável de um sistema regido pelo capital.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Constituição Federal de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Manual de orientação. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei nº 10.172*, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei nº 13.632*, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

OFFE, Claus. Problemas estruturais do Estado capitalista. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

FREIRE, Paulo. Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

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

GENTILLI, Pablo. *O Consenso de Wahington e a Crise da Educação na América Latina* In: a FALSIFICAÇÃO DO Consenso. Petrópolis: vozes, 1998.

HADDAD, Sérgio. *Relatório preliminar de pesquisa: a situação da educação de jovens e adultos no Brasil*. São Paulo: Mimeo, 2006.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> > acessado em: 28/06/2018.

MARX, Karl.; ENGLER, F.A ideologia Alemã. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 1984.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2 ed. São Paulo: Martin Fontes, 1983.

PARO, Vítor Henrique. *Escritos sobre a Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. *Qualidade do ensino* : a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PIERRO, Maria C. D. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 05.05.2018

PIRES, Joelma Lúcia Vieira. *Qualidade total nas escolas públicas: uma decisão política como resposta à demanda econômica (o caso de Minas Gerais)*. São Paulo-SP: USP-SP, 2000 (Dissertação de mestrado em Educação).

RODRIGUES, Alberto Tosi. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Adrina Pereira. O direito à educação de jovens e adultos: *Da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em < <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/19808/2/Adriana%20Pereira%20da%20Silva.pdf>. Acessado em> 05/05/2018.

TRAGTEMBERG, Maurício. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. In : **Escola como organização complexa** . São Paulo: Cortez, 1992. pág. 35-53.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

Educação e mudança. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FIORI, José Luis. *O Vôo da Coruja*: Uma leitura não liberal da Crise do Estado desenvolvimentista. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MARRACH, Sonia Alem. **Neoliberalismo e Educação**. Disponível em [www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducação1.html](http://www.cefetsp.br/edu/eso/neoeducação1.html) > acessado em 31/0706.

# ANDRAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Celene Vieira Gomes Fortes Lustosa<sup>1</sup>, Erika Galvão Figuerêdo<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A discussão a respeito da formação de professores, embora antiga, é recorrente no contexto da educação. Os processos de formação de professores devem acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea e as desigualdades socioculturais. O processo educacional envolve sujeitos de diferentes níveis de conhecimento, e na escola, percebemos a atuação de um conjunto de diferentes gerações e conhecimentos que se unem na direção de uma formação social, moral, cognitiva e afetiva inserida em uma realidade característica. Por isso, discutir a formação, as condições de trabalho e a carreira docente, se torna muito importante para contextualizar, entender e procurar soluções para a educação (GATTI, 2016).

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA), estima-se por uma formação de professores que os qualifique para adotar uma postura didática voltada ao modo como os adultos aprendem. Na EJA, os professores devem considerar as especificidades dos alunos, a bagagem de conhecimentos e experiências, a individualidade e singularidade, bem como as características do grupo. Em suma, o do-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí - celenevieira@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí - erikagalvao\_ef@hotmail.com

cente precisa estar ciente de que a educação de adultos é “um processo cheio de significado e realidade para o aprendiz, um processo no qual o aluno é um participante ativo ao invés de um recipiente passivo” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p.46).

Diante disso, este trabalho visa fazer uma reflexão a respeito da formação de professores e a educação de jovens e adultos na perspectiva da Andragogia.

## **DESENVOLVIMENTO**

Muitas críticas em relação à qualidade da educação recaem sobre o professor, como se este fosse o único “culpado” pelos problemas complexos do contexto escolar. O professor é um dos elementos do processo de educar e, no entanto, mesmo não sendo capaz de dar conta de todos os conflitos que permeiam o ambiente escolar, é sim capaz de sanar dificuldades e protagonizar mudanças positivas que irão repercutir diretamente na construção de um cidadão.

Sendo assim, estimular o professor a sair da sua zona de conforto e buscar novos horizontes nos parece um caminho possível para a formação de alunos mais aptos a viverem na sociedade moderna. Para isso, é necessário ao professor um processo de formação adequado às suas necessidades e às necessidades da escola e dos alunos, para que juntos possam contribuir com a melhoria da educação.

Nesse contexto, parece imprescindível para a transformação da prática docente, a oferta de processos de formação de professores que possam contribuir para melhor atender as novas demandas da sala de aula. Uma vez identificadas algumas das dificuldades profissionais vividas pelo docente, uma formação continuada poderá auxiliar o professor a agir de forma reflexiva, autônoma e inovadora nas complexas e incertas situações da sala de aula. (MONTEIRO et al, 2011)

Os referenciais para a formação de professores ajudam a compreender e ampliar alguns dos saberes pedagógicos que precisam ser dominados por qualquer professor. São consideradas as dimensões: domínio curricular; questões de natureza didática, geral e específica; avaliação; interação grupal; relação professor-aluno; e conteúdos de ensino. Destas perspectivas e dimensões dos saberes docentes, cabe à formação profissional, favorecer procedimentos de produção de conhecimento pedagógico, ou seja, convém possibilitar que o professor

aprenda a “investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico por meio de observação, análise, formulação de hipótese” e construção de propostas de intervenção e de avaliação” (BRASIL, 1999, p. 102).

Conduzindo a discussão sobre a formação de professores para o universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cruz (2018) defende que a formação de docentes da EJA tem como objetivo o aperfeiçoamento de técnicas pedagógicas e metodologias de ensino que estimulem e viabilizem a permanência dos alunos na escola, proporcionando-lhes um ensino significativo, favorecendo uma visão crítica dos conteúdos trabalhados em sala de aula e do seu contexto social. No entanto, é necessário reconhecer as fragilidades tanto da formação inicial como da formação continuada no que concerne à educação de jovens e adultos.

Os debates e pesquisas sobre formação de professores têm revelado uma preocupação constante com as práticas docentes frente a complexidade atual do cotidiano escolar. E é “no embate com a realidade escolar que antigas certezas caem por terra e exigem cada vez mais a busca e o entrecruzamento de saberes” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.184). É nesse contexto que emerge a perspectiva do professor como prático reflexivo que apresenta um manejo diante da complexidade, sabendo como resolver problemas práticos através da integração criativa e crítica entre técnica e conhecimento.

Complementando a ideia dos autores supracitados, Schön (1995), sugere o desenvolvimento e a construção do conhecimento na ação, ao mesmo tempo em que se exercita a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e, finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação. Parte-se da perspectiva de formação docente crítica, histórica, política e social, entendendo o sistema educativo como um processo que envolve questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem, fundamentadas na concepção de homem como um ser dinâmico, colaborativo, reflexivo e interativo. Tal percepção favorece a compreensão global do processo educativo e abre espaço para uma discussão que vai muito além da simples análise de regras didáticas e de procedimentos inovadores.

Desse modo, para garantir oportunidades educacionais adequadas ao tempo e espaço dos sujeitos da EJA, favorecendo seu acesso e permanência na escola, esta formação deve ir ao encontro com a in-

clusão social e pedagógica, onde o professor assume uma postura dialética de pensar/fazer coletivamente, tomando como parâmetro a própria prática. Para maior entendimento dos saberes disciplinares dos educandos da EJA, os professores devem considerar em suas práticas, os saberes trazidos pelos alunos, articulando-os com o saber científico (MELO, 2015).

É nesse contexto que levamos em consideração as contribuições da Andragogia, que de acordo com Knowles; Holton III; Swanson (2009), trata-se de um modelo onde a responsabilidade da aprendizagem é compartilhada entre aluno e professor, buscando responsabilidade e independência no julgamento do que é importante aprender.

## **METODOLOGIA**

Este ensaio trata-se de uma revisão de literatura com foco na formação de professores e educação de jovens e adultos, seguindo a perspectiva andragógica.

A literatura utilizada para o referido texto constituiu-se de livros e periódicos, impressos e em forma eletrônica, que foram submetidos ao Método de Leitura Científica seguindo três passos (CERVO; BERVIAN, 2002).

O primeiro passo constitui a visão sincrética: trata-se de uma leitura de reconhecimento que objetiva localizar as fontes, numa aproximação preliminar sobre o tema e uma leitura seletiva localizando as informações de acordo com os objetivos do estudo.

O segundo passo é a visão analítica: uma leitura crítica, acompanhada de reflexão sobre os textos selecionados, buscando significados e facilitando a escolha das ideias principais. O método finaliza com a visão sintética, que se concretiza com uma leitura interpretativa (CERVO; BERVIAN, 2002).

A abordagem através do Método de Leitura Científica possibilitou a construção do presente ensaio teórico que, segundo Severino (2000), consiste na exposição lógico-reflexiva com ênfase na argumentação e interpretação pessoal.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No que tange à formação inicial, a primeira questão a ser en-

frentada pela formação de professores da EJA é a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, tendo em vista que precisam contemplar essa modalidade de ensino. Outra questão é a ênfase dada aos conteúdos e às ferramentas pedagógicas e metodológicas, desconsiderando os aspectos referentes à realidade dos alunos e da escola. **Podemos dizer que existe um descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos, fazendo com que os docentes tenham dificuldades, ou mesmo incapacidade, de atender e lidar com as demandas peculiares desse público (MACHADO, 2008).**

Entretanto, o desafio não se trata apenas de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, Machado (2008) retrata também a realidade de inúmeros docentes já atuando na EJA, sem o preparo necessário. Os professores já graduados vivenciaram as fragilidades da formação inicial, e precisam ser destinados às estratégias de formação continuada, seja a nível de aperfeiçoamento ou na perspectiva da pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu*.

Acredita-se que os professores que desenvolvem uma qualificação continuada percebem que podem mudar, aprendendo e reaprendendo diante dos desafios ocorridos durante a sua prática. Isso através de uma ação crítico-reflexiva praticada pelo docente ao final de seu horário de aula, pontuando assim o que precisa ser melhorado e o que deve ser mantido em seu planejamento (LIBÂNEO, 1998; BEHRENS, 1996).

Afinal, nenhum planejamento de ensino, por mais adequado e consistente que seja, dará conta da dinâmica e da complexidade do cotidiano que se reconstrói a cada dia. É nesse contexto que se faz necessária a formação continuada do professor, que o tornará mais preparado para contribuir com a educação de um cidadão crítico, reflexivo, capaz de tomar decisões e trabalhar em equipe de maneira cooperativa e colaborativa.

Para Behrens (1996, p.135) "A essência da formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica e reflexiva do saber fazer". Assim a maneira ideal para que seja realizada a formação continuada ocorre através de um trabalho coletivo, onde o profissional aprenda através da experiência dos seus colegas, tornando-se assim um profissional reflexivo, preocupado com os resultados apresentados durante a sua atuação, para então procurar novas estratégias

que levem a melhoria da situação. Com isso, torna-se importante os momentos de reflexão individual, para que haja uma melhora diante da prática pedagógica que será desenvolvida, visando um melhor desenvolvimento e entendimento do educando.

Atualmente as discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido cada vez mais frequentes, haja visto o aumento desse público nas escolas, o que exige dos profissionais da educação um olhar mais cuidadoso em relação às estratégias de ensino, as quais devem estar mais próximas dos estudantes de EJA, para assim, atendê-los nas suas especificidades, no intuito de alcançar o processo de ensino e a aprendizagem, atendendo as expectativas, as necessidades dos que adentram a escola. “As mudanças ocorridas na educação de jovens e adultos (EJA) visa orientar novas práticas, as quais devem se organizar para a ampliação de sentidos que atendam as especificidades destes sujeitos” (PAIVA; OLIVEIRA, 2009, p.5)

Em se tratando dos alunos da EJA, Kolb (2014) aduz que as experiências de aprendizagem tem como propósito alcançar uma meta no sentido de aprender, e que a aprendizagem ao longo da vida se destina ao desenvolvimento integral, nos quais envolve o ser família, cidadão e trabalhador, e não simplesmente a aquisição de habilidades para o mercado de trabalho.

Ademais, não aprendemos apenas na educação formal, mas também na informal, assim consideramos a aprendizagem do jovem e adulto, que se certa forma, mesmo distante das instituições escolares aprendem dentro de suas condições sociais, econômicas e políticas. O adulto precisa ser considerado, nas suas necessidades, isto é, precisa de processos formativos de acordo com sua condição, que são pessoas que algum tempo estão fora da escola e que tem características específicas.

Nessa perspectiva, a prática docente é o ponto inerente a atividade do professor, sendo que, para o desenvolvimento de tais práticas, o professor precisa estar preparado, tanto em conhecimento teórico como prático, isto é, selecionar com competência, a metodologia que será aplicada em sala, visando um melhor desenvolvimento do conteúdo abordado. Ademais é preciso levar em consideração as experiências dos alunos, uma vez que estas se constituem o ponto de partida para as atividades docentes. “Para que os jovens e adultos possam aprender adequadamente, é preciso considerar o conheci-

mento que estes estudantes possuem. Em geral, os estudantes da EJA possuem uma considerável experiência de vida” (COZENDEY; COSTA; PESSANHA, 2013, p. 2).

Os alunos da EJA, tem conhecimento de mundo, na escola esses conhecimentos devem ser levados em consideração para que o aluno aprenda com facilidade e possa entender o contexto em que vive. “Desconsiderar esta realidade pode, não somente tornar o processo de aprendizagem menos efetivo, mas também, desmotivar os alunos” (COZENDEY; COSTA; PESSANHA, 2013, p. 2).

Para favorecer um ensino de qualidade, o professor precisa planejar os métodos que serão utilizados em sala de aula, contornando os comportamentos de dispersão em sala e desmotivação para a aprendizagem, nesse sentido, o planejamento precisa ser visto como uma etapa essencial e cautelosa, devendo ser realizada conforme a realidade dos alunos. Destacase ainda que cada nível e/ou modalidade de ensino, deve apresentar métodos apropriados para o público ao qual se destina. **“Cada grupo de alunos tem suas próprias características e objetivos, e que muitos deles trazem, para o ambiente de estudo, experiências e expectativas pessoais que pode influenciar o processo de aprendizagem” (DEAQUINO, 2007, p. 22).**

Evidenciamos que os alunos da modalidade EJA apresentam características próprias e que estes estudantes são comprometidos com a aprendizagem, o que requer uma metodologia que os atendam nas dificuldades. Assim, Knowles, Holton III e Swanson (2009) apresenta a andragogia como um método, o qual destaca o aprendiz/participante no processo de aprendizagem e não no conteúdo. Isso significa que as experiências são essenciais para a construção dos objetivos, onde a transmissão da informação centra-se mais no meio do que no fim. A Andragogia ficou conhecida através de Malcolm Knowles, considerado o pai da andragogia, o qual instituiu a diferença entre educação de criança e de adulto, definindo-a como “arte e a ciência de auxiliarem adultos a aprenderem” (KNOWLES; HOLTON III; SWANSON, 2009, p. 66), e não apenas ensiná-las.

Conforme De aquino (2007), a pedagogia se difere da andragogia, na medida em que pedagogia está ligada a uma prática centrada no professor, o qual assume as decisões do que o aluno deve aprender, considerando o aluno imaturo para buscar as aprendizagens, ao passo que na andragogia a responsabilidade da aprendiza-

gem é compartilhada entre professor e aluno, os quais incentivam a sua independência, buscando pontos que consentem ser importantes.

Conforme Knowles, Holton III e Swanson (2009) o professor andragógico prepara antecipadamente um conjunto de procedimentos para envolver os aprendizes, os quais apresenta os seguintes elementos: necessidade do aprendiz de saber; autoconceito do aprendiz; experiência anterior do aprendiz; prontidão para aprender; orientação para aprendizagem; motivação para aprender. Esse modelo adotado no processo, enfatiza as questões relacionadas aos procedimentos que irão ajudar os estudantes na aquisição de informações e habilidades.

De aquino (2007) destaca ainda, a andragogia como uma aprendizagem facilitada, em que Knowles e Rogers classificaram de aprendizagem autodirecionada, fato que a aprendizagem deve se ajustar às necessidades dos aprendizes e não dos professores, destacando ainda que

A grande contribuição da aprendizagem autodirecionada para o processo de aprendizado de adultos é criar oportunidades para que aqueles decidam onde envidar seus esforços a fim de aprender aquilo que possa ajudá-los a resolver os problemas que enfrentam na vida pessoal e profissional, bem como para prepará-los adequadamente para aquilo que desejam ser, em um futuro próximo. A sensação de realização está associada a essa abordagem de aprendizagem, pois assim os aprendizes se vêem no rumo da consecução de sonhos e desejos pessoais (DEAQUINO, 2007, p. 24).

A experiência dos alunos é crucial para que a aprendizagem ocorra, visto na perspectiva andragógica, essas vivências são motivadoras para o aluno, a partir do momento que ele aprende com foco no seu contexto, problematizando situações que os levem a aplicar em situações práticas. Isto posto, ressaltamos que tanto o professor como aluno são partes ativas, os quais atuam em colaboração para que a aprendizagem aconteça de fato.

Na proposta no que diz respeito a aprendizagem

autodirecionada de Rogers (1969, apud Knowles; Holton III; Swanson 2009), o homem vive em constante mudança, esse movimento se enquadra em uma educação que deve facilitar a aprendizagem. Nesse processo, a relação entre facilitador e aprendiz. Assim, o professor facilitador deve considerar algumas atitudes que se complementam e são essenciais para aprendizagem, ser real ou genuíno; exibir cuidado não possessivo e respeitoso; ser compreensível com empatia sendo um bom ouvinte.

Tais questões representam desafios a serem enfrentados pelos professores no sentido de refletir constantemente acerca da aprendizagem do aluno, bem como sobre a sua prática. "O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática" (FREIRE, 1996, p. 39). A adoção de estratégias de ensino e aprendizagem devem estimular os alunos a sentirem-se motivados, a vencer limitações e a descobrir suas possibilidades, de modo a querer permanecer na escola construindo conhecimentos e desenvolvendo novas aprendizagens.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo investigamos sobre a formação de professores na educação de jovens e adultos na perspectiva da andragogia. Conforme evidenciamos na literatura, o ponto de partida para uma prática docente eficaz se configura na organização do trabalho pedagógico o qual envolve conhecimento teórico e prática nas ações docentes, e assim realizar um trabalho de qualidade, visando à superação de práticas arraigadas e os tornem sujeitos ativos diante do mundo.

O estudo mostrou que formação de professores, é vital para uma prática docente eficaz, pois os leva a compreender as especificidades do estudantes, porém existe uma discrepância entre a formação e a prática dos professores na sala de aula, o qual está permeada de um ensino centrado no professor desconsiderando as experiências dos alunos, gerando dificuldade no trabalho docente e o não atendimento as necessidades dos estudantes da EJA.

Quanto ao método andragógico, a sua aplicabilidade no contexto da educação de adultos é uma das mais indicadas, visto que é uma prática do processo centrada no aprendiz, o qual atende as necessidades dos educandos, levando em consideração as experiências

vivenciadas pelos estudantes, motivando-os, e assim, facilitando o processo de ensino aprendizagem no contexto de um público que tem suas especificidades e que precisam ser respeitados na sua individualidade.

Desse modo, o professor precisa no seu fazer pedagógico buscar apoio nos processos formativos em serviço, isto é, o contexto de atuação dos professores, considerando as vivências ocorridos no espaço de trabalho, evitando a reprodução de programas prontos para serem postos em prática, sem levar em consideração as reais necessidades dos professores e sim uma formação baseada nas informações concretas da instituição escolar e nas necessidades formativas docentes.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Educativa, nº 11, Ano 2006.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: SEEF, 1999.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professores e professoras com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Cartografias do trabalho docente professor(a)- pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COZENDEY, S. G.; COSTA, M. P. R.; PESSANHA, M. C. R. **Inclusão na educação de jovens e adultos (EJA)–algumas discussões**. 2013. Disponível em: <https://www.bing.com/>

search?FORM=JVSBRD&PC=JV02&q=. Acesso em: 10 out 2018.

CRUZ, A. C. S. EJA: A Formação Docente e seus Desafios na Preparação do Aluno para o Mundo Moderno. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, ed. 03, v. 01, p. 5-17, mar. 2018.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

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

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

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Inovar o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2012.

KNOWLES, M. S. HOLTON III, E. F. H. SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. FT Press, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** novas exigências educacionais e profissões docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MELO, F. S. Formação de professores e prática docente na EJA: saberes conceituais, metodológicos e políticos. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba. **Anais do XI Congresso Nacional**

**de Educação.** Curitiba –PR, 2015.

MONTEIRO, D. S. et al. Prática pedagógica, saberes docentes e formação contínua em questão. **Revista Idea**, v.2, n.2, 2011.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. Cenários da educação de jovens e adultos: desafios teóricos, indicativos políticos. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. **Educação de jovens e adultos**. Petrópolis: RJ. 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v.1, n.2, p.161-171, 2016.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista Pedagógica**, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. 2001.

# ANDRAGOGIA E TEORIA EXPERIENCIAL: PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha<sup>1</sup>, Maria da Glória Carvalho Moura<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

No desenvolvimento humano, é oportuno levar em conta as teorias da aprendizagem a partir de “[...] uma construção humana para interpretar sistematicamente a área de conhecimento que chamamos aprendizagem. Representa o ponto de vista de um autor/pesquisador sobre como interpretar o tema aprendizagem” (MOREIRA, 1999, p. 12).

Nesse viés, teoria da aprendizagem é o conhecimento sistematizado com base científica, capaz de proporcionar a compreensão de diferentes formas de aprendizagem, fornecendo suporte teórico e metodológico para a formação humana, em diferentes contextos e demandas.

Vale sobrelevar que a aprendizagem referendada focaliza a aprendizagem cognitiva, ou seja, “[...] aquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva” (MOREIRA, 1999, p. 13), sem desconsiderar

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), djaniralopes@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí (UFPI), glorinha\_m@yahoo.com.br

os aspectos afetivos e de automatismos, tendo em vista que o desenvolvimento do ser humano envolve esses três enfoques, na medida em que ele pensa, sente e age, em um processo contínuo e dinâmico.

Isso posto, para Campos (1972), a aprendizagem é cognitiva quando ressalta a atividade intelectual e envolve elementos como percepção, atenção, raciocínio e memória. É de automatismo quando exige menos trabalho mental na resolução de problemas, sendo adquirida por atos repetitivos, e pode estar vinculada a atividades mentais, psicomotoras e sociais, como, por exemplo, caminhar e falar. A aprendizagem afetiva está relacionada a sentimentos e atitudes que decorrem da relação com o meio e de sua relevância na vida do indivíduo, influenciada pelas preferências de cada ser.

Assim, a partir do pressuposto de educação ao longo da vida, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino destinada “[...] àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), pode contribuir para a construção da cidadania, na medida em que oferece elementos norteadores da prática pedagógica, considerando o tipo de estudante, a formação necessária aos professores que atuarão nessa modalidade de ensino, bem como as possibilidades de conteúdo e orientações didáticas.

Diante dessa realidade, é pertinente reputar a atuação do professor como fator diferencial na qualidade de ensino ofertado na modalidade de EJA. Logo, frisa-se a importância de aperfeiçoar sua prática em relação ao trabalho realizado no espaço escolar.

Uma vez refletidas essas distinções sobre aprendizagem e as necessidades formativas do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos, sinalizamos para a pertinência de aprofundarmos essa reflexão de forma a respondermos a seguinte questão: quais teorias de aprendizagem podem contribuir como suporte teórico e metodológico para atuação do professor na EJA, a fim de favorecer a ressignificação e a melhoria da prática educativa nesta modalidade de ensino, cuja abordagem específica é na aprendizagem de pessoas jovens e adultas?

Desse modo, propomos neste estudo, apresentar e discutir os princípios norteadores da andragogia e da teoria experiencial como orientações teóricas que embasarão o fazer do professor que atua na EJA. Para tanto, nos respaldamos em Kolb (2014), Knowles (2009),

Finger e Asún (2003), DeAquino (2007), entre outros.

Assim, estruturamos o presente trabalho da seguinte forma: inicialmente apresentamos a problemática evidenciada, posteriormente refletimos sobre a andragogia e a teoria experiencial como possibilidade de sustentações teóricas e metodológicas para prática pedagógica. Passar-se-á à discussão sobre os teóricos de cada perspectiva de aprendizagem apresentada. Nesse diapasão, é pertinente uma compreensão mais acurada dessas teorias de aprendizagem, a fim de fundamentar possíveis escolhas, em busca de experiências educativas com melhores resultados. Finalmente concluímos ao tentarmos responder o questionamento inicial a partir das reflexões apresentadas.

### **A aprendizagem de adultos e a prática pedagógica na EJA: algumas considerações**

A observância da aprendizagem de adultos configura uma necessidade, tendo em vista o adulto, na história da humanidade, ser sujeito de aprendizagem já em tempos antigos. A propósito, Knowles (2009, p. 39) acentuou a experiência dos grandes mestres antigos, cujos aprendizes eram adultos, a exemplo de “Confúcio e Lao Tsé, na China; os profetas hebreus e Jesus, nos templos bíblicos; Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia antiga; e Cícero, Evelídio e Quintiliano, na Roma antiga [...]”. Entretanto, a partir do surgimento das escolas catedrais, na Europa, no século VII, o ensino era voltado para doutrinar crianças. Consequentemente, as estratégias e os pressupostos teóricos eram centrados na criança. A esse modelo denominou-se *pedagogia*, o qual predominou até o século XX.

Nessa conjuntura, o aprendiz adulto foi negligenciado até que se instituíram, depois da Primeira Guerra Mundial, concepções e características sobre a aprendizagem de adultos, culminando no modelo integrado sobre como o adulto aprende, ancorado na andragogia, pertinente ao objeto desse estudo.

Isso posto, Finger e Asún (2003) consideram Malcolm Knowles (1913-1997) o *apóstolo da andragogia*, visto que seus estudos possibilitaram uma ampla divulgação de seu conceito. Apoiado na psicologia humanista, quanto à educação de pessoas jovens e adultas, Knowles influenciou a publicação de mais de 200 artigos resultantes de estudos nas décadas de 1970 e 1980, a exemplo de: *The Modern*

Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy (1970), e *Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Education* (1984).

Reconhecido como o *pai da andragogia*, Knowles foi professor da Universidade de Boston e criou, à época, um curso de pós-graduação fundamentado nas bases andragógicas da aprendizagem informal e autodirigida. Foi fundador da empresa *Knowles Enterprises*, passando a oferecer uma grande contribuição para a área de educação de adultos, sob os aspectos institucionais e conceituais. À vista disso, a andragogia representa uma teoria que equivale a um conceito integrativo e diferenciador de aprendizagem de adultos, ponderando sobre o saber experiencial e as características particulares dos aprendizes.

Aliás, uma observação sobre o uso da terminologia, segundo Knowles (2009), foi um estudo exaustivo realizado sobre as origens da andragogia pelo holandês Ger Van Enckevort, educador de jovens e adultos que detectou o uso da expressão pela primeira vez em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp, ao descrever a teoria educacional de Platão.

Nessa conjuntura, a aprendizagem de adulto apoiada na andragogia, traz reflexões para a Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade de ensino, cujo compromisso social implica construir práticas e edificar relações com os jovens e adultos inseridos nos espaços escolares, de modo que estes possam reconhecer e garantir o direito à educação por meio de intervenções nas quais sejam tratados “[...] de forma especial, na compreensão de que eles possuem realidades específicas, trajetórias e necessidades que precisam ser consideradas ao se pensar em programas de educação para jovens e adultos” (ARAÚJO; JARDILINO, 2014, p. 182).

Nesse caso, a prática pedagógica dos professores que atuam com esses jovens e adultos, bem como a questão da formação desses professores, são elementos que merecem destaque na modalidade de EJA, haja vista que a formação simboliza um elemento significativo que pode promover mudanças no âmbito da prática docente e das instituições escolares (NÓVOA, 1995).

## **Andragogia e Teoria Experiencial: reflexões sobre a aprendizagem do adulto e sua relação com a experiência como fonte de construção de conhecimento**

Ao discutir a aprendizagem no campo da educação do adulto, Knowles priorizou a abordagem humanística, mas também agregou as considerações teóricas do pragmatismo, combinando as duas tradições. Manipulou o conceito de experiência como fonte e resultado da aprendizagem e versou sobre a motivação para o desenvolvimento da aprendizagem, ligada à autorrealização, destacando a autonomia para desenvolver a independência e a autodirectividade do indivíduo (ASÚN; FINGER, 2003). Suas bases teóricas particularizaram-se pela perspectiva humanística de Carl R. Rogers (1902-1987) e Abraham Maslow (1908-1970), e pela filosofia pragmática de John Dewey (1859-1952) e Eduard Lindeman (1885-1953).

Com efeito, seguem alguns elementos pertinentes a esse modelo, quais sejam: preparar o aprendiz; estabelecer um clima que o leve à aprendizagem; criar mecanismos para o planejamento mútuo; diagnosticar as necessidades de aprendizagem; formular os objetivos do conteúdo que atenderão a essas necessidades; desenhar um padrão para as experiências de aprendizagem; conduzir essas experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados; avaliar os resultados da aprendizagem; e fazer um novo diagnóstico das necessidades de aprendizagem.

Ao contrário do modelo de conteúdo, segundo o qual o professor decide os conhecimentos a serem transmitidos antecipadamente, organizam-se os conteúdos em uma sequência lógica, selecionando os instrumentos e as atividades a serem utilizados e, posteriormente, executando-os, sem uma reflexão prévia com os aprendizes, considerando suas reais necessidades e interesses.

Na andragogia, o aprendiz é tido como um sujeito autônomo, dotado de inteligência, consciência, experiência de vida e motivação interna. Assim, a aprendizagem é pautada no modelo de processo, posto que “[...] se ocupa da provisão de procedimentos e recursos para ajudar os aprendizes a adquirir informações e habilidades” (KNOWLES, 2009, p. 122).

No âmbito da educação de adultos, para a implantação de uma aprendizagem facilitada, centrada no estudante e, portanto,

andragógica, de acordo com Knowles (2009, p. 71), deve-se focar em “[...] técnicas que utilizam a experiência dos aprendizes [...]”. Logo, destaca-se a abordagem experiencial de aprendizagem, tendo como referência David Kolb, que define o processo de aprendizagem como a interação entre conteúdo e experiência, em um processo de transformação mútuo que, articulado com a andragogia, subsidia a prática pedagógica do professor que atua na EJA.

David Kolb nasceu em 1939 e fundou, em 1980, o Sistema de Aprendizagem Baseado na Experiência (Experience Based Learning Systems - EBLS), no qual busca aprofundar e avançar na pesquisa e prática em aprendizagem experiencial. Atualmente, é professor emérito de Comportamento Organizacional no Weatherhead School of Management, Case Western Reserve University, bacharel em psicologia, filosofia e religião na Knox College, mestre em 1964 e doutor em 1967, em psicologia social, com concentração em personalidade em pesquisa, pela Universidade de Harvard.

A função da Teoria Experiencial de aprendizagem é “[...] explicar como a experiência se transforma em aprendizado e conhecimento” (KOLB, 2014, p. 21, tradução nossa). Nesse ensejo, a experiência é questionada, refletida criticamente e extraídas as lições corretas mediante as consequências de suas ações, ou seja, ao refletir sobre a experiência, deve-se extrair o significado das ações e usá-lo em experiências futuras, envolvendo situações e o agir nelas em constate processo de mudança.

Kolb (2014) aludiu ao fato de que, ao construir um padrão de aprendizagem experiencial, suas raízes epistemológicas estão fincadas na pesquisa-ação – fundamentando-se na filosofia pragmatista de John Dewey (1859-1952), precipuamente em seus pressupostos sobre a experiência –, na psicologia social de Kurt Lewin (1890-1947) e em seus trabalhos sobre dinâmica de grupo e metodologia da pesquisa-ação, a partir da resolução de problemas – e na psicologia cognitiva de Jean Piaget (1896-1980). Reúne as três perspectivas teóricas de Lewin, Dewey e Piaget com uma única expectativa: propor a teoria de aprendizagem experiencial e caracterizada por proposições comuns às suas três bases teóricas originárias.

Com o desenvolvimento de suas pesquisas sobre como aprender com a experiência, o autor incluiu mais seis estudiosos que passaram a influenciar sua teoria, entre os quais, William James (1841-1910)

e seus estudos sobre o papel da atenção na experiência consciente; Carl Rogers (1902-1987), que contribuiu em três aspectos básicos, ao focar a experiência no processo de mudança, propor o respeito e a valorização do indivíduo nas relações, e desenvolver sua capacidade de autorrealização; Paulo Freire (1921-1997), com sua teoria da experiência de nomeação em um diálogo entre iguais; Lev Vygotsky (1896-1934), com o construtivismo social, que prevê a aprendizagem como processo de transição do âmbito interpessoal para o intrapessoal, explicado, sobretudo, pelo conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e das relações do indivíduo em seu contexto histórico, cultural e social; Carl Jung (1875-1961), com o conceito de individuação; e Mary Parker Follett (1868-1933), com a teoria circular do poder.

Em sua tese, Kolb atribuiu a centralidade ao papel da experiência no processo de ensino e aprendizagem, cuja natureza integradora combina com os estágios do Ciclo de Aprendizagem Experiencial: Experiência/Experiência Concreta (EC), Percepção/Observação Reflexiva (OR), Cognição/Conceitualização Abstrata (CA) e Comportamento/Experimentação Ativa (EA).

Os estágios definidos do Ciclo de Aprendizagem, são dilucidados da seguinte forma: a EC seleciona um tema que faz parte da vivência dos estudantes; a OR pressupõe pensar de forma crítica sobre a experiência vivenciada; a CA relaciona a experiência dos estudantes com os conceitos teóricos, e, por fim, a EA corresponde à aplicação desses conhecimentos a novas situações da realidade, já que, “[...] a vivência estimula a reflexão que, por sua vez, leva à construção de um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de problemas que se apresentam na vida pessoal e/ou profissional dos aprendizes.” (DE AQUINO, 2007, p. 28).

Para cada combinação dos estágios, Kolb definiu um estilo de aprendizagem, que são quatro: convergente para a combinação entre conceitualização abstrata e a experimentação ativa; divergente para a combinação entre experiência concreta e observação reflexiva; assimilação para a combinação entre conceitualização abstrata e observação reflexiva; e acomodação para a combinação entre experimentação ativa e experiência concreta.

Nesse diapasão, Knowles (2009, p. 214) acrescentou que “o modelo de Kolb (1984) trouxe contribuição significativa para a literatura

de aprendizagem experiencial ao (1) fornecer uma base teórica para a pesquisa sobre aprendizagem experiencial e (2) fornecer um modelo prático para a prática da aprendizagem experiencial.”

Assim, permitem refletir tanto a prática pedagógica dos professores quanto construir estratégias de ensino e aprendizagem, enquanto alternativas para a melhoria no trabalho pedagógico desses profissionais, com repercussão positiva na aprendizagem do jovem e do adulto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Retomando a questão inicial “quais teorias de aprendizagem podem contribuir como suporte teórico e metodológico para atuação do professor na EJA, a fim de favorecer a resignificação e a melhoria da prática educativa nesta modalidade de ensino, cuja abordagem específica é na aprendizagem de pessoas jovens e adultas?”, podemos apontar a andragogia e a Teoria Experiencial de Kolb, como pressupostos teóricos preponderantes em trabalhos que embasam a aprendizagem do jovem e do adulto, norteando os princípios formativos em interação com a realidade.

De modo a possibilitar que, na EJA a aprendizagem seja vivenciada a partir da experiência significativa e consciente do adulto, contemplando os indivíduos desde os níveis preliminares aos mais complexos no processo educativo, uma vez que são problematizadas situações reais de seu cotidiano integradas com as diferentes áreas do conhecimento.

Nesse contexto, o professor torna-se mediador em uma relação de respeito e colaboração, onde tanto o estudante, quanto o docente participam do processo de construção do conhecimento.

Por esse motivo, a formação continuada na EJA deve estar ancorada na reflexão crítica, de forma a fazer da própria prática objeto de análise, à luz do suporte teórico da andragogia e da Teoria Experiencial, insistindo na relação entre teoria e prática a fim de identificar pontos a serem melhorados e construir estratégias de intervenção que favoreçam a aprendizagem dos educandos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes Limitada, 1972.

DEAQUINO, C. T. E. **Como aprender**: Andragogia e as habilidades de aprendizagem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FINGER, M.; ASÚN, J. M. **A educação de adultos numa encruzilhada**: aprender a nossa saída. Portugal: Porto, 2003.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KNOWLES, M. S. As raízes da Andragogia. In: KNOWLES, M. S.; III, E. F. H.; SWANSON, R. A. **Aprendizagem de resultados**: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

KOLB, D. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. FT Press, 2014.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.



# DESAFIOS DO PROCESSO DE RESSOCIALIZAÇÃO DE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

*Umbelina Soares de Morais Sousa<sup>1</sup>, Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O aumento da violência na sociedade é marcado inclusive por crimes de natureza grave, cometidos por adolescentes de diferentes camadas sociais. Por isso, a importância de se discutir o trabalho realizado por instituições educacionais que atendem adolescentes autores de atos infracionais.

Os adolescentes em situação de vulnerabilidade social são mais propensos a cometerem atos infracionais e estes não têm assegurado o que dispõe a Constituição Federal em seu artigo 227: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente [...] com absoluta prioridade, o direito [...], à dignidade, ao respeito, [...] de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.” (BRASIL, 2013, p.129).

São muitos os adolescentes que, à falta da proteção de que trata a Lei maior, ingressam na criminalidade e ao Estado cabe a garantia da ressocialização de adolescentes em conflito com a lei como recomenda o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE. Neste contexto, a necessidade de discutir o atendimento socioeducativo, mormente em Centros Educacionais de Internação.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, morais\_linna14@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, marcoelispcom@gmail.com

A partir deste contexto, definiu-se como objetivo geral, analisar os desafios da ressocialização dos adolescentes em regime de internação provisória no CEIP. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se identificar o conceito de ressocialização na visão dos profissionais da equipe multidisciplinar do CEIP; caracterizar as práticas desenvolvidas no CEIP; identificar o perfil dos adolescentes privados de liberdade e refletir sobre os desafios na ressocialização destes.

O interesse pela questão deriva de inquietação profissional, surgida no trabalho com adolescentes autores de atos infracionais, que cumprem medida de internação, iniciado no Centro Educacional Feminino – CEF. Inquietação, fortalecida cotidianamente com os desafios da prática docente em um Centro Educacional de Internação Provisória – CEIP e que culminaram em problema de pesquisa desenvolvida em Curso de Pós-graduação lato sensu na UFPI no ano de 2016.

Para que o/a leitor/a compreenda as categorias e o percurso da pesquisa realizada o presente artigo apresenta em sua primeira parte a Revisão Bibliográfica aborda a prática educativa como ação ressocializadora, a importância da qualificação e do compromisso dos professores e socioeducadores, bem como as questões que envolvem ressocialização e as políticas públicas; na segunda parte é apresentado o tipo de pesquisa, o lócus da investigação, os participantes, os instrumentos utilizados e a organização dos dados; na terceira parte, apresenta-se a *perspectiva dos profissionais*, com a análise do discurso dos interlocutores; na Conclusão são feitas as considerações sobre os resultados obtidos.

## **RESSOCIALIZAÇÃO NO SISTEMA DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO**

Para discutir a Ressocialização no Sistema de Atendimento Socioeducativo este capítulo está organizado em três tópicos: *A Prática Educativa como Ação Ressocializadora; Professores e Socioeducadores: qualificação e compromisso; A Ressocialização e as Políticas Públicas*. Para dar maior consistência à reflexão utilizou-se como referencial teórico Andreotti (2014), Julião (2009), Sá e Silva (2008) e Yamamoto (2010) entre outros.

## **A Prática Educativa como Ação Ressocializadora**

A ressocialização de adolescentes fundamenta-se nas medidas socioeducativas, devendo priorizar o caráter pedagógico-educativo, além dos elementos de responsabilização e sanção dos adolescentes pelo cometimento de ato infracional. Neste contexto o caráter pedagógico-educativo das ações de apoio destinadas aos adolescentes em centros de internação provisória, precisa estar pautado em regras e normas que levem o adolescente a refletir sobre seus atos, de modo que este revise os valores e modifique suas atitudes. Entretanto, se sobrepõem no interior das instituições, ações que enfatizam as sanções como disciplinamento do adolescente em contraposição às ações educativas.

Assim, as instituições que acolhem o adolescente autor de atos infracionais, precisam ser ressignificadas, para que o caráter pedagógico-educativo seja de fato, priorizado em seu caráter formativo. É premente a necessidade de ampliar a discussão sobre a contribuição da prática educativa como ação Ressocializadora e não tratá-la assim como no sistema prisional “[...] como um dos instrumentos para sustentar o discurso da reabilitação. Tratada de forma acessória à prisão e não como um direito, [...]” (YAMAMOTO, 2010, p.81).

Depreende-se, ante o exposto, que em nome da vigilância e da dinâmica para a “reabilitação” do interno, seja ele adolescente, jovem ou adulto, o direito à educação enquanto processo de formação e emancipação vem sendo tolhido. Isto remete à necessidade de mudar a realidade, pois, “Quem busca promover a educação nas prisões alega que as medidas de segurança adotadas nas unidades representam um fator de desmotivação, quando não de completo impedimento ao engajamento com o ato de aprender” (SÁ E SILVA, 2008, p.94).

Essa questão se torna mais delicada quando se refere a adolescente autor de ato infracional, posto que ele se encontra em fase de desenvolvimento, “[...] pois é certo que o adolescente ainda não está sequer sociabilizado, uma vez que se encontra na condição peculiar de desenvolvimento, em particular, de sua personalidade e situação comunitária (social)” (RAMIDOFF, 2012, p.123), sendo a adolescência uma fase em que o caráter e a personalidade ainda não estão consolidados e a condição de reclusão em que a convivência social é limitada deve contribuir para a revisão de valores.

Nesse contexto, desenvolver uma prática educativa que garanta ao adolescente o seu direito à humanização, requer profissionais e em especial socioeducadores/professores qualificados e comprometidos com a ressocialização e desenvolvimento social de cada adolescente que precisa de seu apoio e orientação.

### **Professores / Socioeducadores: qualificação, compromisso e políticas públicas**

Para cumprir a função social dos centros de internação no processo de ressocialização faz-se necessário que estas instituições tenham em seu quadro funcional profissionais qualificados, em especial, o socioeducador e o professor. Pois a ambos exige-se comprometimento com sua prática profissional, devendo a cada um [...] se reconhecer como cidadão, protagonista de seu destino para estar disponível a ver, compreender, entender e interpretar o novo, o diferente e respeitá-lo nas suas diferenças. (FAJARDO, 2015, p.160).

A educação realizada por este formador carece da reflexão sobre sua atuação como protagonista do processo pedagógico e reconhece no adolescente um sujeito de direitos. Assim, é básico que professores e socioeducadores compreendam sua atuação como uma prática de formação do indivíduo que envolve ética, responsabilidade, direitos e solidariedade. Nesse sentido, o SINASE orienta que, na internação provisória e nas medidas socioeducativas os profissionais arregimentados sejam qualificados para o desempenho de suas funções, utilizando-se critérios para seleção e contratação destes. Além disso, deve “[...] oportunizar e oferecer formação e capacitação continuada específica para o trabalho socioeducativo [...]” (BRASIL, 2006, p.62).

Desta feita, a prática educativa em espaços de privação de liberdade, deve superar a visão disciplinar dos processos pedagógicos, transformando-se conforme enfatiza Freire (2014), em instrumento de socialização, mudança, inclusão, enfim, prática de liberdade, em harmonia com os valores propostos na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

O processo de ressocialização de adolescentes carece ser discutido considerando também as condições de efetivação das ações educativas, pois, “[...] a ausência de políticas públicas talvez seja o mai-

or dos problemas para cuidar dos adolescentes em que se possa buscar a integração entre os órgãos, famílias e sociedade [...]”. (ANDREOTTI, 2014, p.12).

Diante dessa realidade é inadiável a implementação de políticas públicas que garantam recursos materiais e humanos, bem como programas e projetos específicos para esse público. Do contrário, a prática educativa não cumprirá o objetivo de ressocialização do adolescente em conflito com a lei.

Quanto a isso, o SINASE determina que: “as políticas sociais básicas, as políticas de caráter universal, os serviços de assistência social e de proteção devem estar articulados aos programas de execução das medidas socioeducativas, visando assegurar aos adolescentes a proteção integral.” BRASIL (2006, p.30). Destaca-se, sobre essa articulação de políticas com os programas de execução das medidas socioeducativas que, embora o adolescente esteja cumprindo internação provisória, deve merecer todos os direitos destinados a quem está cumprindo medidas socioeducativas, como prescreve o artigo 49 da Lei nº 12.594/2012 do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo.

Com o processo judicial finalizado, este pode ser encaminhado para o cumprimento de medidas socioeducativas ou liberado para o convívio familiar/social, interrompendo o apoio iniciado na instituição. Porém, ao retornar à família, o adolescente fica mais uma vez exposto à situação de vulnerabilidade, pois não há continuidade do trabalho realizado no CEIP, ou seja, não há acompanhamento pós-intervenção, ao adolescente e sua família visando prevenir a reincidência de atos infracionais. É fundamental, portanto, para o processo de ressocialização desses adolescentes, “[...] apoio psicossocial intenso e eficaz, logo após a desinstitucionalização; [...] através de políticas públicas, atendendo-as e encaminhando-as quando necessário, aos serviços de saúde, educação e trabalho” (SANTOS, 2007, p.92).

Nesse sentido é imprescindível continuar a assistência ao adolescente e à família, após o cumprimento das medidas de internação, pois, estando as famílias desestruturadas necessitam também de apoio e orientação na socialização e recuperação do adolescente.

## METODOLOGIA

Para este trabalho utilizou-se uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, escolhida por se propor ao “[...] aprofundamento da compreensão de uma situação ou problema específico e singular, o objeto de estudo é tratado como uma representação da realidade sem desconsiderar que ela é multidimensional e historicamente situada” (SILVA, 2002, p.60), o que se ajusta ao objeto deste estudo.

Para tanto a pesquisa se deu em três etapas distintas: na primeira se fez a revisão de literatura, visando oferecer base teórica ao estudo; na segunda se desenvolveu a pesquisa de campo, com a aplicação de questionário; na terceira se deu a organização e análise dos dados coletados.

O *lócus* da investigação foi o Centro Educacional de Internação Provisória - CEIP, responsável pelo cumprimento das medidas socioeducativas dirigidas a adolescentes em conflito com a Lei, no Estado do Piauí, com um universo de 94 profissionais e atendimento a uma média de 55 adolescentes autores de atos infracionais. Destes, colaboraram com a pesquisa quinze profissionais e doze adolescentes, correspondendo a 16% dos profissionais e 21% dos internos.

Discutiu-se acerca da questão ética, momento em que firmou-se o compromisso em manter o sigilo e o anonimato dos participantes. Os adolescentes e profissionais utilizaram pseudônimos, os primeiros que retratassem valores essenciais à vida, os últimos utilizaram nomes de grandes pensadores da educação.

Participaram profissionais representantes de diferentes áreas que atuam direto com os adolescentes. Quanto à formação profissional, embora a maioria (80%) possua curso superior, considera-se importante que todos tenham formação específica para que haja evolução e aperfeiçoamento da prática sócioeducativa. Além disso, segundo determinação do SINASE, faz-se necessário a “composição de um corpo técnico que tenha conhecimento específico na área de atuação profissional e, sobretudo, conhecimento teórico-prático em relação à especificidade do trabalho a ser desenvolvido” (BRASIL, 2006, p.61). Essa questão carece de atenção, no sentido de que essas determinações sejam respeitadas, com vistas à qualidade no atendimento ao adolescente.

Para a coleta de informações utilizou-se como instrumento o questionário, elaborado pela pesquisadora a partir dos objetivos da investigação com questões abertas e fechadas. Tal instrumento “possibilita medir com melhor precisão o que se deseja, além de ter como vantagem coletar informações mais reais” (CERVO; BERVIAN; DA SILVA, 2007, p.53), foi utilizado tanto para identificar os perfis das duas categorias de participantes, e, entre os profissionais abordar aspectos que mostrassem os desafios da prática ressocializadora de adolescentes em regime de internação provisória.

## **PRÁTICA PEDAGÓGICA E RESSOCIALIZAÇÃO NO CEIP: A PERSPECTIVA DOS PROFISSIONAIS**

De posse das informações foi realizada a organização dos dados em duas categorias e seis subcategorias (Quadro 01), que desvelam a prática educativa e o processo de ressocialização desenvolvidos no CEIP. Para a construção das categorias foi considerado o núcleo de sentido presente nas contribuições de Bardin (2011) e Franco (2003). Assim, as unidades de contexto, foram agrupadas em torno das subcategorias, realizando a conexão entre o dito e o contexto, fundamental para se proceder à Análise do Discurso fundamentada em Orlandi (1988).

### **Quadro 1 - Distribuição de Categorias e Subcategorias**

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIA</b>
01- Assistência social, pedagógica e jurídica: conscientização, mudança, resgate e interação com a sociedade.	1 - Conversação e atividades voltadas para a conscientização e interação social 2 - Retorno, mudança e resgate: trabalho com valores, regras e normas. 3 – Falta de efetivação das ações de ressocialização
02- Ressocialização: recursos; mudanças no modelo de atendimento; valorização e qualificação profissional.	1 - Recursos humanos e materiais: escassez dificulta o processo 2- Qualificação e valorização profissional: atividades voltadas para a importância do trabalho 3- Políticas que repensem o quadro funcional e a humanização do atendimento e respeito ao SINASE

**Fonte:** Organizado pela pesquisadora, tendo como referência as informações produzidas na pesquisa.

### **Assistência social, pedagógica e jurídica: conscientização, mudança, resgate e interação com a sociedade**

A categoria 01 - *Assistência social, pedagógica e jurídica: conscientização, mudança, resgate e interação com a sociedade*, - apre-

senta diferentes aspectos em que atuam os profissionais no CEIP. Em sua primeira subcategoria: *Conversação e atividades voltadas para a conscientização e interação social*, - identifica-se a concepção de ressocialização dos participantes, bem como a forma como é realizada na instituição.

Um primeiro participante afirma que ressocialização é "[...] *processo que envolve diversas esferas: família, educação, crença, etc.(...) requer muito mais que um simples acompanhamento [...]*" (FREIRE). Outras falas complementares afirmam que ocorre em nível de "[...] *atividades institucionais e pedagógicas [...]*" (LOCKE), "[...] *conversação direta junto ao adolescente, atividades esportivas, palestras e até religiosos, mas falta um trabalho junto às famílias dos adolescentes e até uma maior atuação por parte do Estado.*" (MONTESSORI).

Seguindo a crítica apontada por Montessori, outras vozes afirmam que a "*ressocialização ainda se dá de forma tímida ... a instituição carece de mais pessoas e de atividades profissionalizantes (iniciação), para ocupar os adolescentes em todo período de sua internação [...]*" (COMTE), "[...] *porque não dispomos de recursos suficientes para desenvolver um bom trabalho nem durante o processo ensino aprendizagem nem depois que saem das medidas*" (PESTALOZZI). Observa-se que estas falas remetem à necessidade de mudança, questão que é aprofundada na Categoria 02.

Na segunda Subcategoria: *Retorno, mudança e resgate: trabalho com valores, regras e normas*, evidencia-se nos discursos a preocupação com os valores e os vínculos familiares no apoio e orientação aos adolescentes. Explicitado na afirmação: o "[...] *retorno desse adolescente ao convívio comunitário, ao seio familiar, e é feita através dos atendimentos onde são trabalhadas questões inerentes aos seres humanos (valores, trabalho, família, educação, etc*" (MORIN). A preocupação em fortalecer os laços familiares aparece também no trecho "[...] *tenta-se resgatar e/ou estabelecer vínculos familiares, (re) inserção em programas sociais, resgate escolar e afastá-lo da situação de vulnerabilidade [...]*" (FOUCAULT). Corroborando com Foucault têm-se as seguintes ponderações: "[...] *embora alguns profissionais se doem o bastante, tem alguns que não acreditam, e o Estado também não cumpre muitas coisas*" (ROUSSEAU).

Nos discursos anteriores observa-se a descrença expressa sobre o trabalho realizado e a necessidade de políticas públicas, conside-

rando que tais políticas podem contribuir na execução do atendimento socioeducativo. A terceira subcategoria: *Falta de efetivação das ações de ressocialização*, os participantes, reforçam aspectos que dificultam este processo. Têm-se “[...] *não vejo ressocialização enquanto CEIP, existem as medidas aplicadas, mas não há um acompanhamento nem antes da liberação do adolescente muito menos depois*” (ROTERRDÃO); “[...] *por ter muitas barreiras que impedem que aconteça*” (TOMAZ DE AQUINO). Estas falas indicam a falta de continuidade do trabalho com o adolescente após a intervenção, e, ainda alertam para a importância da prevenção à reincidência, desafio apontado anteriormente por Pestalozzi.

### **Ressocialização: mudanças no modelo de atendimento**

A categoria 02 - *Ressocialização: recursos; mudanças no modelo de atendimento; valorização e qualificação profissional*, denota o anseio dos profissionais por mudanças. Em sua primeira subcategoria: *Recursos humanos e materiais: escassez dificulta o processo*, - os discursos dos participantes centram-se nos desafios enfrentados na prática ressocializadora: recursos, materiais, humanos e as condições de trabalho.

Participantes afirmam: “[...] *os recursos são deficientes, precários [...]*” (MORIN), “[...] *muitas vezes, inviabilizam a realização de atividades básicas, porém importantes como visitas domiciliares*” (BOURDIEU), “[...] *não são oferecidas condições ideais de trabalho, conforme orientações do SINASE*” (FLORESTAN FERNANDES); “[...] *falta, principalmente, quantitativo de profissionais para melhor acompanhar os adolescentes, e materiais para subsidiar o acompanhamento desses e das famílias*” (FOULCAULT). Os interlocutores expressam a carência de recursos materiais e humanos enfrentada no cotidiano do atendimento socioeducativo, demonstrando a fragilidade das condições em que são realizadas as ações educativas nos programas que executam a internação provisória.

Na segunda Subcategoria - *Qualificação e valorização profissional: atividades voltadas para a importância do trabalho* - identifica-se nas falas, um campo de possibilidades ligado à formação continuada tida como elemento que pode contribuir para fortalecer o trabalho realizado. Assim, no trecho “*Qualificar os profissionais que lidam com*

os adolescentes diariamente [...]" (MORIN); "[...] *tem-se que colocar curso de capacitação relacionado ao sistema prisional e no caso voltado direto para os adolescentes*" (MONTESSORI); observa-se a valorização do aperfeiçoamento de conhecimentos específicos e pedagógicos dos profissionais via formação continuada, enfatizado na afirmação: "[...] *contribui para melhorar o trabalho da unidade [...]*" (SÓCRATES). Assim, os profissionais, demonstram interesse na formação continuada como meio de aperfeiçoar sua prática.

Quanto à necessidade da parceria com a família no processo de ressocialização, uma voz afirma: "*A maioria dos adolescentes não tem base familiar, entendo que seja um trabalho de parceria com a família*" (SÓCRATES). Nesse sentido, acrescentaram "*um acompanhamento mais humano e também direcionado não só ao adolescente, mas, [...]*" (ROTERRDÃ); "*trabalhar as famílias junto com os adolescentes e fazer um acompanhamento a eles, ao deixarem as unidades prisionais*" (ROUSSEAU). Complementa essa ideia a afirmação de que "*um dos principais desafios seria a tentativa de se construir um núcleo familiar mais forte que possibilitasse uma mudança de comportamento e pensamento do adolescente*" (LOCKE). Observa-se que entre os participantes há crença no potencial da família, enquanto parceira, no processo de ressocialização dos adolescentes, o que ficou evidenciado na fala de grande parte dos profissionais.

Na terceira subcategoria: *Políticas que repensem o quadro funcional e a humanização do atendimento e respeito ao SINASE*, - remete-se de forma mais direta a preocupação dos participantes com as possibilidades de mudança da realidade vivenciada por estes. Isto está explicitado nestas passagens: "[...] *repensar o modelo de atendimento aos adolescentes internos; Humanizar o atendimento; inserir atividades/oficinas laborais; ocupar o tempo dos adolescentes; tratá-los como humanos e, sobretudo, como cidadãos de direito em fase de desenvolvimento [...]*" (BOURDIEU); "[...] *possuir um quadro funcional técnico e administrativo idôneo, totalmente apolítico, competente e dignamente remunerado*" (FLORESTAN FERNANDES).

Nas falas anteriores predomina a importância dada ao objetivo do trabalho socioeducativo, o de viabilizar ao adolescente as bases para uma vida digna.

Ao afirmar que "[...] *é necessário realizar Fóruns com a participação da sociedade, formações em nível estadual e nacional*" (RUBEM

ALVES), demonstra-se interesse em compartilhar experiências. Os participantes apontam também a necessidade do “atendimento humanizado”, além de outras iniciativas, “[...] *apoio governamental* [...]” (ARISTÓTELES), “[...] *políticas e programas*” (TOMÁS DE AQUINO); Estes trechos estão em consonância com o ECA que no artigo 86, determina uma política de atendimento da criança e do adolescente realizada através de articulação entre parcerias governamentais e não governamentais.

## CONCLUSÃO

Diante dos achados da pesquisa identificou-se que para a maioria dos profissionais, a prática educativa é essencial para a ressocialização do adolescente, pois visa reiniciá-lo na busca de uma vida digna e cidadã.

A ressocialização é concebida na ótica da responsabilidade que envolve adolescentes, família, Estado e sociedade. Impõem-se assim aos centros de internação provisória ações que contribuam para estabelecer e/ou fortalecer valores positivos como a vida, o humano, a solidariedade e o respeito, ou seja, mais atividades, sobretudo profissionalizantes, como oficinas laborais e projetos, além de um tratamento humanizado, posto que os internos passam a maior parte do tempo reclusos em seus alojamentos.

É imprescindível a realização de um trabalho que considere valores, pois o perfil dos adolescentes demonstra que, em sua maioria, vem de famílias desestruturadas e apresentam-se fragilizados nos aspectos ético/moral, sentimental e afetivo. Assim, é de suma importância um atendimento socioeducativo pautado no respeito aos direitos humanos, e que leve em conta que esses adolescentes ainda se encontram em fase de elaboração e consolidação de sua identidade. Daí, a necessidade de serem reconhecidos e orientados enquanto sujeitos portadores de potencial para superar limitações e construir sua cidadania.

Dessa forma, se não houver mudanças emergenciais quanto à garantia de condições para o desenvolvimento da prática educativa no âmbito do atendimento aos adolescentes autores de atos infracionais, serão escassas as perspectivas de ressignificação de sua história.

A carência de qualificação profissional foi apresentada como um dos fatores que dificultam a prática do atendimento socioeducativo. Por isso, recomenda-se que a equipe multiprofissional do CEIP promova ciclos de debates que possibilitem aos profissionais aperfeiçoar seus conhecimentos, refletir e qualificar sua prática para que o trabalho desenvolvido atenda às reais necessidades dos adolescentes.

Urge para o processo de ressocialização a continuidade do atendimento socioeducativo pós-internação. Ação que associada a outras colabora com a prevenção da reincidência, ao tempo em que fortalece a parceria com a família no processo de recuperação desses adolescentes. Outra iniciativa relevante é a realização de Fóruns com a participação da sociedade, formações em nível estadual e nacional. Essa iniciativa servirá para o compartilhamento de experiências, e, em consequência, enriquecerá a prática socioeducativa.

Espera-se que esta reflexão contribua com o debate acerca do tema e estimule o poder público a desenvolver ações, programas e projetos específicos, para que as instituições e os profissionais de atendimento socioeducativo desenvolvam um trabalho de boa qualidade junto aos adolescentes nos centros de internação provisória.

## REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, Silvia Helena Marques. **A Reincidência do Adolescente em Conflito com a Lei e a Internação Provisória**. 2014. 30 f. (Trabalho de Conclusão de Curso / Especialização)– Universidade Católica de Brasília, 2014.

Associação Alfabetização Solidária. **Cereja discute**: educação em prisões / Associação Alfabetização Solidária: [organização de] Aline Yamamoto, Ednéia Gonçalves, Mariângela Graciano, Natália Lago, Raiane Assumpção. – São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2010. (Cereja Discute: 1). 128p.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulga-

da em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Edição atualizada em junho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. DOU de 16 de julho de 1990.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.594, de 18 de Janeiro de 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo -SINASE/ Secretaria Especial dos Direitos Humanos – Brasília-DF: CONANDA, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. **Metodologia Científica** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FAJARDO, Dirceia Cristiane Almeida. **Educar para Ressocializar: Paradoxos de uma proposta educativa: Um estudo de caso no CASEF/POA/RS**.2015. 176f. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, BR - RS, 2015.  
Apresentada em 2014 – Aprovada em 31 de Outubro de 2014.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **A Ressocialização Através do Estudo e do Trabalho no Sistema Penitenciário Brasileiro**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese de Doutorado). Catalogação na Fonte UERJ / REDE SIRIUS.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1988.

RAMIDOFF, Mária Luiz. Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Comentários à Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de

2012 / Mária Luiz Ramidoff. – São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Fernanda Valéria Gomes dos. **Família: peça fundamental na ressocialização de adolescentes em conflito com a lei?** 2007, 99, [6]f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação de Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2007.

SÁ E SILVA, Fabio Costa Morais de. Cooperação internacional, parcerias governamentais e inclusão social pela educação: lições aprendidas com o projeto Educando para a Liberdade. In: UNESCO; Ministério da Educação; Ministério da Justiça. (Org.). **Educando para a liberdade:** trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

SILVA, Marise Borba da; GRIGOLO, Tânia Maris. **Metodologia para iniciação a prática da pesquisa e extensão II.** Florianópolis, UDESC. 2002.

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA

*Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde<sup>1</sup>, Raimunda Alves Melo<sup>2</sup>, Antonia Dalva França-Carvalho<sup>3</sup>, Lya Raquel Oliveira dos Santos<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Embora a Constituição Federal de 1988, assegure que a educação escolar é direito de todos e que esta deve ser pautada no pleno desenvolvimento da pessoa, no seu preparo para o exercício da cidadania e na sua qualificação para o trabalho, apenas a instituição legal desse direito não é suficiente. Antes, é necessária a disponibilização de políticas públicas e articulação de estratégias para garantir a sua efetivação.

Isso é essencial pois, em pleno século XXI, uma parcela significativa da população brasileira, historicamente excluída da escola regular, ainda se encontra à margem de espaços e oportunidades em que possam exercer sua cidadania. Resende (2014) afirma que, com 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, o Brasil é o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos, de acordo com dados do 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação

---

<sup>1</sup> UFPI, [marciaeloi@ufpi.edu.br](mailto:marciaeloi@ufpi.edu.br)

<sup>2</sup> UFPI, [raimundinhamelo@yahoo.com.br](mailto:raimundinhamelo@yahoo.com.br)

<sup>3</sup> UFPI, [adalva@uol.com.br](mailto:adalva@uol.com.br)

<sup>4</sup> UFPI, [lya.rap@gmail.com](mailto:lya.rap@gmail.com)

para Todos, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em Buriti dos Montes, município situado no Estado do Piauí, uma parcela significativa da população, encontra-se nessa situação supracitada. A título de ilustração, a escolaridade média da população com faixa etária de 18 a 28 anos neste município é de apenas 6,9 anos, o que não é suficiente para completar o Ensino Fundamental obrigatório, que é de nove anos. Essa média é inferior à do Brasil que é de 9,8 e à do Piauí que é 8,9. A população do campo tem o menor número de anos de estudo em relação a da cidade. Enquanto na cidade a escolaridade média da população de 18 a 29 anos é de 6,9 anos, no campo ela cai para 5,6, conforme dados do Plano Municipal de Educação (2014-2024).

Com o propósito de promover a Educação de Jovens e Adultos do Campo, a Secretaria Municipal de Educação de Buriti dos Montes, em 2015, aderiu ao Projovem Campo, uma política de Educação de Jovens e Adultos - EJA, criada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2005 como objetivo promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão.

O Projovem Campo é resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais, educadores e pesquisadores e, principalmente, os povos do campo, sobre a necessidade e urgência de uma educação escolar e comunitária que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local, como parte integrante do projeto pedagógico da escola. Esta proposta de educação no e do campo, é parte complementar de um projeto social mais amplo, que objetiva, também, o direito à terra, moradia, justiça social, saúde e a sobrevivência de suas populações.

Não há dúvidas de que a EJA é uma das áreas mais desafiadoras da política de educação, sobretudo para as populações do campo, e tem mobilizado segmentos da sociedade e gestores públicos a pensar sobre os caminhos já trilhados e desafios futuros. Nesse cenário, o Projovem Campo apresenta-se como alternativa viável em estabelecer a integração entre educação e trabalho, gerando estímulos e condições necessárias para assegurar o acesso, sucesso e conclusão do Ensino Fundamental.

Partindo destas considerações, o objetivo deste estudo é carac-

terizar a proposta do Programa Projovem Saberes do Campo, evidenciando a relação de seus princípios com as concepções de Educação do Campo, tendo como objeto de estudo a experiência do município de Buriti dos Montes – Piauí, desenvolvida no período de 2006 a 2017.

## **METODOLOGIA**

O estudo em referência encontra-se fundamentado na pesquisa quantiquantitativa, que pressupõe que dados qualitativos e quantitativos não podem ser analisados como oposição contraditória e que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais concretos e aprofundadas em seus significados mais essenciais (MINAYO, 2011).

Além disso, foi aplicado questionário com duas coordenadoras do Projovem Saberes do Campo, dois professores e dois jovens beneficiados, objetivando analisar as contribuições desse programa para a educação escolar e formação profissional. Segundo 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.”.

### **Caracterização do cenário da pesquisa**

Buriti dos Montes localiza-se na microrregião de Campo Maior, mesorregião do centro-norte do semiárido piauiense, se estende por 2.652,1 km<sup>2</sup> e conta com 7.977 habitantes, segundo o último censo do IBGE (2010). Quanto à distribuição da população, 2.421 (30,3%) pessoas residem em área urbana e 5.556 (69,7%) em áreas rurais, ou seja, trata-se de uma população predominantemente rural.

No tocante à alfabetização de jovens e adultos, os dados revelam que este município, precisa percorrer um longo caminho para se tornar uma sociedade alfabetizada e letrada. A universalização das matrículas no Ensino Fundamental de crianças com idades entre 7 e 14 anos e a evolução nos índices de aprendizagem, conforme dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>5</sup> foi um importante passo, mas por outro lado, a escolarização de jovens e adul-

tos permanece como um grande desafio.

Entre a população de 15 anos ou mais de idade, a taxa de alfabetização é de apenas 67,7%, inferior à do Piauí que é de 80,3% e a do Brasil 91,5%. No que se refere ao analfabetismo funcional da população com 15 anos ou mais de estudo, a situação do município é desafiadora em relação ao que propõe as metas do PNE (2014-2024), pois a média é de apenas 54,8%, superior à média do Brasil (29,4%) e do Piauí (45%).

No município, o acesso a alfabetização vem sendo caracterizado, historicamente, pelas profundas desigualdades sociais de território, pois enquanto o percentual de pessoas alfabetizadas nas áreas rurais é de apenas 60%, na área urbana a média é 72,07%, ou seja, 12% a mais. Segundo dados do Plano Municipal de Educação (2015-2025), o município de Buriti dos Montes se comprometeu em ampliar índice de alfabetização de jovens e adultos para 93%, até 2024, um grande desafio.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fato é que o direito à educação escolar enfrenta uma série de obstáculos para se efetivar, tendo como consequência, grandes diferenças na escolaridade da população, principalmente no que se refere ao campo e cidade. Nesse sentido, a implementação de Programas como o Projovem Saberes do Campo, se torna uma questão relevante para elevar a escolaridade da juventude rural, conforme Brasil (2009):

Nos indicadores das populações do campo e das populações urbanas constata-se que a escolaridade média da população do campo com 15 anos ou mais corresponde a 3,4 anos, menos que a metade da média para a população urbana que é de 7 anos de escolarização. Os índices do analfabetismo também apontam uma distância considerável: 29,8% da

---

<sup>5</sup> A média do o município no IDEB (2017) foi 6,6 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 5,9 nos anos finais.

população adulta rural é analfabeta, enquanto, que na zona urbana esse índice é de 10,3% (BRASIL, 2009, p. 16).

Assim, para elevar em quase cinco anos a escolaridade média desta população, a exemplo do que propõe o Plano Nacional de Educação (PNE), é necessário disponibilizar condições concretas de acesso à escola, como também a garantia de políticas públicas contextualizadas, criando um ensino que dialogue com a realidade local.

Foi nesse contexto, que o município de Buriti dos Montes aderiu ao Programa Projovem Campo, no ano de 2015, atendendo a quatro comunidades rurais: Pitombeira, Jati, Jatobá Medonho e São Francisco e um total de 75.

O Projovem Campo se destina ao desenvolvimento de uma política “que fortaleça e amplie o acesso de jovens agricultores (as) familiares, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema formal de ensino, e sua permanência tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional” (BRASIL, 2009, p.7). Esse documento afirma ainda que, o Programa também pretende contribuir para a formação integral do jovem camponês, potencializando a sua ação no desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e comunidades, por meio de atividades curriculares e pedagógicas.

Segundo orientações do Projeto Base (2009), no processo de formação das turmas do Projovem Campo, os dirigentes municipais de educação devem respeitar os critérios:

- A turma deve ser formada com, no mínimo, 25 alunos e, no máximo, 35;
- Os alunos devem ser alfabetizados, ou seja, apresentar domínio da leitura e da escrita e ter noções matemáticas;
- Os interessados devem ser agricultores/as familiares (Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006), na faixa etária entre 18 e 29 anos;
- Residirem ou trabalhar nas regiões de abrangência do projeto aprovado;
- Não terem concluído o Ensino Fundamental;
- Não estarem matriculados em curso regular.

Há quem discuta sobre os critérios de faixa etária e o perfil definido para o atendimento dos jovens. O critério da faixa etária (18 a 29 anos) deve-se ao fato de ainda existir, mais de 6 milhões de jovens agricultores que não concluíram o Ensino Fundamental. E em relação aos educandos serem agricultores familiares é justificado pelo fato de que o Programa Nacional de Amostra por Domicílio (2006) apontar que uma população de 1.641.940 jovens do campo (26,16%) não concluiu o primeiro segmento do Ensino Fundamental e 3.878.757 (61,80%) não concluíram o segundo seguimento desse nível de ensino. Ao passo que, para os jovens das cidades, esta média é de 18% e 30%, respectivamente (BRASIL, 2009). Em Buriti dos Montes, a população do campo tem o menor número de anos de estudo em relação ao da cidade. Enquanto na cidade, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos no município é de 6,9 anos, no campo ela cai para 5,6, conforme destacamos na introdução desse trabalho.

É importante destacar que os agricultores participantes do Projovem Campo recebem uma bolsa de R\$ 1.200,00, dividida em 12 parcelas, e têm de cumprir 75% da frequência. O curso, com duração de dois anos - 2.400 horas, é oferecido em sistema de alternância – intercalando tempo-escola (1.800 horas) e tempo comunidade (600 horas).

O formato do programa é de responsabilidade de cada Estado, de acordo com as características da atividade agrícola local. Além disso, as turmas devem ser atendidas por três educadores com conhecimento e formação nas áreas de conhecimento, um técnico agrário e um acolhedor de crianças.

Sobre esta questão, uma das professoras e uma coordenadora, ressaltaram que:

É importante reconhecer o quanto o programa é interessante, é rico. Primeiro por conta da metodologia por alternância e das formações, segundo por que contribui com a formação de jovens do campo que não tiveram acesso à escola na idade própria, terceiro porque oferta uma formação técnico na área dos educandos que são as práticas agrícolas. Além disso, os alunos são chamados a discutir economia, sobretudo, aquilo que trata sobre economia solidária,

associativismo rural, enfim, práticas que podem melhorar e muito a vida de quem vive no campo e também permite integrar educação e trabalho (PROFESSORA B).

O programa tem contribuído tanto para a ampliação do acesso à escola como a ampliação do nível de escolaridade de nossos jovens rurais. Os jovens têm a oportunidade de estudar e de poder viver seu próprio mundo do trabalho. As práticas desenvolvidas no programa são significativas principalmente por conta da alternância entre as atividades do tempo-escola e as atividades do tempo-comunidade em que as práticas agrícolas se aproximam bastante daquilo que já e desenvolvidos diariamente por cada um dos educandos nas comunidades. Por isso, o programa é fundamental para que se tenha êxito e os alunos possam viver educação e trabalho sem que um seja empecilho para a existência do outro e assim possam concluir o ensino fundamental (COORDENADORA B).

Em seus depoimentos as interlocutoras apontam duas características do Projovem Campo que consideram como relevantes para a aceitabilidade desse programa por parte dos jovens. A primeira se refere a organização do trabalho pedagógico através da Pedagogia da Alternância, uma proposta educativa que surgiu na França em 1935 e foi implantada no Espírito Santo, em 1968, com a criação da Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta (JESUS, 2011).

Segundo Melo (2019), a Pedagogia da Alternância se apresenta como alternativa metodológica para jovens do campo, pois as sucessões repetidas de sequências realizadas na escola e no meio familiar e sócio profissional oportuniza a relação escola e trabalho, favorece a presença do jovem na escola na medida em que oportuniza a este uma educação dotada de sentido e significância.

A segunda característica destacada se refere a caracterização do currículo, que integra Ensino Fundamental e qualificação social e profissional, tendo como eixo articulador “Agricultura Familiar e Sustentabilidade”, em torno do qual se interconectam cinco eixos temáticos: “Agricultura Familiar, Identidade, Cultura, Gênero e Etnia”,

“Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo”, “Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas”, “Economia Solidária” e “Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial” (BRASIL, 2009). Esse currículo possui estreita relação com a vida, o trabalho e as modos de viver da população do campo, indo ao encontro dos interesses da juventude camponesa.

Essas evidências vão ao encontro dos posicionamentos de Melo (2014), segundo a qual, educar os camponeses na perspectiva de uma formação que vise a justiça social e a inclusão, que respeite, valorize e se aproprie dos saberes culturais dos alunos e da comunidade local envolve, sobretudo, um currículo escolar delineado sob o ponto de vista dos interesse e necessidades das populações do campo.

Concordamos com essa autora, o currículo das escolas do campo deve trabalhar os conhecimentos escolares em estreita relação com as vivências e experiências dos estudantes, acolhendo suas crenças, valores, e projetos de vida, adequando o calendário e as propostas curriculares aos tempos, espaços e necessidades do educando e do seu contexto, num constante diálogo entre os conhecimentos escolares e os saberes da cultura camponesa.

Segundo o Projeto Base do Projovem Campo (2009), ao final do cumprimento de toda a carga horária prevista pelo Programa, os educandos são certificados com diploma do Ensino Fundamental e Qualificação Profissional Inicial em Produção Rural Familiar. Para a professora A o Projovem tem resgatado muitos jovens do campo que estavam fora da escola por diversos motivos.

A proposta do Projovem Campo de articular educação e o mundo do trabalho contribui para o resgate e a reinserção de muitos jovens nas salas de aula. O que foi uma coisa muito boa, pois o município precisa aumentar o nível de escolaridade de seu povo e como somos um município rural é preciso melhorarmos cada vez mais as práticas agrícolas que se mantem em nossos solos. Os alunos do Projovem estão indo nessa perspectiva. Para esse sucesso, destaco a formação que recebemos para que esse trabalho aconteça. As orientações das formadoras também são muito importantes para o desenvolvimento sadio e exitoso de nossas aulas (PROFESSORA A).

A Professora A apresenta duas questões relevantes, uma é a consciência de que os índices de analfabetismo no município são elevados e de que é necessário investir em políticas públicas que contribuam para a resolução desse problema. A segunda questão é o reconhecimento da formação continuada como uma importante ferramenta de qualificação da prática docentes. Ressalta-se que o Projeto Base (2009) propõe os seguintes objetivos para a formação continuada:

- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas à Educação de Jovens e Adultos do campo, integrando ensino fundamental e qualificação social e profissional.
- Realizar formação continuada em metodologias e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo conforme diretrizes gerais do ProJovem - Campo Saberes da Terra.
- Realizar, em conjunto com o ente executor, o monitoramento das turmas e o acompanhamento pedagógico aos Educadores, visando uma práxis coerente com o Programa e vinculando a formação à prática dos cursistas junto às turmas, garantindo a integração entre ensino fundamental e qualificação social e profissional dos educandos.
- Produzir materiais pedagógicos em articulação com os Sistemas de Ensino executores do programa. (BRASIL, 2009, P. 60).

Trata-se de uma proposta de formação continuada alicerçada em princípios como relação teoria e prática, através da qual se objetiva o fortalecimento da prática docente para o desenvolvimento do currículo proposto.

Nos depoimentos as professoras destacam também que o ProJovem Campo vem despertando o gosto dos jovens do campo pelos estudos, pois as práticas desenvolvidas são direcionadas para a realidade dessas pessoas. Enfatizam que a flexibilidade de horários, a existência de acolhedores para atender as crianças, as práticas agrícolas ensinadas e vivenciadas, contribuem para que os alunos se sintam parte do processo de ensino aprendizagem e aprofundem conheci-

mentos na área de agroecologia, sustentabilidade, convivência com o Semiárido, entre outros aspectos.

Sobre o desenvolvimento de políticas públicas que respeitem as especificidades do campo e dos camponeses, a Lei 9.394/96, em seu artigo 28, propõe medidas de adequação da escola à vida no campo, entre as quais adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região, conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos do campo, organização escolar própria, incluindo o ajustamento do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, condições climáticas e adequação à natureza do trabalho do campo (BRASIL, 1996, p. 25). A respeito dessa questão, a coordenadora A afirmou que:

O Programa tem se mostrado muito significativo para os jovens do campo que não tiveram acesso à escola na idade certa. O Projovem tem possibilitado essa articulação entre educação e mundo do trabalho, pois além da flexibilidade de horários, tempos de estudos conjugado entre atividades na escola e atividades na comunidade em alternância faz com que os educandos sintam-se motivados a participar cada vez mais dos processos, pois além de fazê-los viver suas próprias práticas, a escola não o impede de realizar seus trabalhos como agricultor e produtor rural (COORDENADORA A).

O fato é que a riqueza dos processos formativos proporcionados pelo Projovem Campo, aliada as experiências de vida dos camponeses, criam condições favoráveis para a ressignificação da relação teoria e prática, escola e trabalho. Sobre essa questão, Caldart (2004) afirma que é necessário superar a separação do trabalho intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas pelos educandos durante o tempo comunidade possibilitam a inserção e atuação dos mesmos nos espaços e nos tempos de produção da vida nas comunidades. Assim, a Pedagogia da Alternância é uma alternativa metodológica de formação profissional para jovens, filhos de campo-

neses ou profissionais do campo, que perderam o interesse pelo ensino regular em razão do distanciamento entre vida e trabalho camponês (BRASIL, 2009).

Em síntese, as coordenadoras destacaram que o Projovem Campo oportuniza aos jovens acesso à escola de forma articulada com as vivências e experiências de trabalho, respeitando e valorizando os tempos e saberes do campo e favorecendo a atuação dos camponeses na construção de conhecimentos necessários à sua formação como professores. As concepções dos professores não se diferem das coordenadoras do Projovem. Ambas destacam as características da proposta do Programa, demonstrando acreditar na mesma, além disso, refletem sobre a importância da articulação entre os processos desenvolvidos na escola e o trabalho na comunidade. Essa proposta promove a permanência do aluno na escola por não mudar tanto também o ritmo de vida e nem as práticas que já desenvolvem.

Dois alunos do Projovem, de diferentes comunidades rurais, demonstraram concepções positivas acerca do Programa, no entanto, discutem o fato de verem os conteúdos curriculares de uma forma rápida.

O programa veio no momento certo pra nós, estávamos parados no estudo há algum tempo. E abertura “dessa escola” fez com que nos voltássemos a estudar de novo. E o Projovem nos mantém em contato com nossas coisas da comunidade e isso é muito bom para todo. Os professores são bons, o técnico ensina muita coisa nova sobre a terra, sobre criação de animais. Tem também a ‘professora que ajuda a cuidar de nossas crianças enquanto estamos fazendo as tarefas. A escola não tem impedido da gente trabalhar, pelo contrário, tem ajudado a gente a melhor como agricultor rural (ALUNO A).

Tenho aprovado nossa escola. Nosso programa aqui na comunidade ajuda não é só aprender a ler. Aprendemos muitas coisas... assim.... que nós já sabia, mas aqui a gente aprende a fazer melhor. Plantar, por exemplo. Mexer melhor com a terra. Nosso programa ajudou a gente a voltar pra escola, a terminar os estudos e não impede a

gente de trabalhar, fazer nossas coisas. O programa na hora que ajuda na escola ajuda também a melhorar no jeito que nós fazemos nosso trabalho. Vou realizar meu sonho de receber um certificado. Quer dizer, dois certificados (ALUNO B).

Os estudantes enfatizaram a importância que o Projovem Campo para a educação escolar a atuação profissional. É possível destacar algumas expressões como “realizar sonhos, estudos, trabalho, melhorar, ajudar”. Essas palavras oriundas de suas falas, deixam claro que as atividades são importantes para ressignificar os afazeres do dia-adia, o trabalho de cultivar a terra e fazê-la produzir. Além disso, evidenciam que o Programa promove uma boa articulação entre seus processos educativos e o mundo do trabalho de cada um.

Enfatizamos que o Projeto Base do Projovem Campo (2009), ressalta que, ao final de dois anos de execução do programa, os educandos recebem um certificado de conclusão do Ensino Fundamental e outro de Técnico em Práticas Agrícolas, permitindolhes trabalhar melhor, preparar seus espaços agrícolas e aumentar sua renda.

Como aspectos negativos, os estudantes destacaram que os conteúdos são vistos de forma rápida e as vezes superficial. Afirmaram este fato gera insegurança em relação a continuidade dos estudos no Ensino Médio. De fato, são apenas dois anos para concluir o Ensino Fundamental e obter uma formação técnica básica, dependendo das experiências escolares anteriores essas dificuldades podem ser sentidas mais ou menos intensamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A disponibilização de políticas com vistas ao incremento da educação do campo é resultado de uma luta histórica que tem suas raízes nos movimentos sociais, universidades e outras instituições, para que o povo do campo tenha acesso a uma educação de qualidade, oferecida no campo, de modo a assegurar não só a sua permanência, mas, igualmente, o prosseguimento nos estudos, oportunidades de trabalho e formação para a cidadania, e por fim, o direito à Educação do Campo.

As falas dos interlocutores evidenciam que o Projovem Campo

contribui significativamente para a elevação da escolaridade da população dos jovens do campo de Buriti dos Montes, criando condições para o melhoramento da formação destes sujeitos, ampliando seus saberes e conhecimentos de uma forma mais humana e significativa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/principal.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm)>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em URL: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL. **Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra Edição 2009**. Brasília: MEC/SEF, 2009, 79p.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JESUS, G. de. **Formação de professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória, ES: GM, 2011.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa Social**: Teoria, Método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MELO, R. A. **Prática docente na escola do campo**: diálogos sobre a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa. 2014. 163 f. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPI – Universidade Federal do Piauí – Teresina, 2014.

REZENDE, M. J. de. Os Relatórios da Unesco de Monitoramento das Metas Denominadas Educação para Todos (REPT) e os destaques

dados às ações do governo brasileiro. **Revista Brasileira de Sociologia**, v.02, n.3, pp. 19-36, janjun.2014.

# **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL: UM ESTUDO DE CASO**

*Marcoelis Pessoa de Carvalho Moura<sup>1</sup>, Maria da Glória Carvalho Moura<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Os termos exclusão e seleção marcaram por muitos anos o ensino médio, o primeiro por políticas evasivas ou descomprometidas com uma educação escolar que pudesse atender a população brasileira de modo geral e a segunda como alternativa para assegurar que as reduzidas vagas ofertadas nas poucas escolas fossem ocupadas por quem tivesse condições financeiras para adquirir o material didático, vestuário escolar completo, ou seja, aqueles cuja família pudessem custear uma escola.

O Brasil atual ensino médio tem sido para poucos até os anos 70 do século XX quando sua expansão se deu de forma mais acentuada. Cabe ressaltar desde o início daquele século, foi pauta de reivindicação de movimentos sociais ligados à educação e a expansão dos direitos sociais que buscavam a ampliação do número de escolas e de vagas para que houvesse a democratização do acesso. Questão presente no Movimento Escola Nova e na discussão da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, marcoelispcm@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, glorinha\_m@yahoo.com.br

Na década de 1980, foi retomada e ampliada pela ideia de qualidade social da educação, em função dos resultados de uma expansão abrupta não acompanhada pela infraestrutura e pela devida qualificação profissional. Neste contexto nos propomos com o presente artigo refletir sobre a formação continuada no contexto de escolas de ensino médio de tempo integral, entendendo esta formação como meio de municiar os professores para o fortalecimento das práticas pedagógicas e do currículo, e, ao mesmo tempo consolidar a identidade profissional docente, considerando ser esta oportunidade do estudo coletivo, envolvendo as diferentes áreas de conhecimento.

Assim, realizamos pesquisa quanti-quali de tipo Estudo de Caso, cujo referencial teórico é constituído por autores que entendem a formação docente como prática permanente, entre os quais Carvalho (2011); Coelho (2003); Ghedin (2002); Kuenzer (2011); Morin (2009); Nóvoa (1995).

Para tanto, o presente trabalho que traz parte dos resultados obtidos com pesquisa realizada no mestrado em educação defendido no ano de 2015, está estruturado de modo a apresentar a metodologia utilizada no processo de investigação; discutir a formação de professores no contexto de uma realidade escolar à luz do referencial teórico; apresentar as informações relevantes; por último informar as conclusões.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é fruto de pesquisa quanti-quali do tipo estudo de Caso, envolvendo dois centros de ensino médio de tempo integral - CEMTI, implantados no ano de 2009 pela Secretaria de Estado da Educação, situados nas regiões norte e sul do Estado do Piauí.

As escolas foram escolhidas pelo tempo em que funcionam em regime de tempo integral. Ambas desenvolveram ações de formação continuada, financiadas pelo Programa Ensino Médio Inovador (estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio) entre os anos de 2010 e 2013; aderiram ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (voltado para a Formação Continuada de professores do Ensino Médio); funcionam apenas com o ensino médio regular de tempo integral e funcionavam no regime de tempo parcial antes da implantação do tempo integral.

Desta amostra da pesquisa foram utilizados como procedimentos de investigação, a análise de documentos produzidos pelos CEMTI, documentos do Ministério da Educação e aplicação de questionários a 22 professores que aceitaram participar voluntariamente. Os critérios de seleção foram: estar entre os professores com mais tempo de exercício docente na escola investigada e que pudessem em seu conjunto representar as diferentes áreas de conhecimento que integram o currículo escolar do ensino médio.

### **Formação de professores: escola e sociedade**

A educação formal é uma atividade intelectual e intencional, conduzida pelo professor que, enquanto profissional, deve indagar-se constantemente sobre a função e papel social da educação escolar e as repercussões de sua prática, afastando de si uma prática mecanizada, a partir do pensamento tecnicista, que em nome da ciência, busca a eficácia para atingir o progresso (CARVALHO, 2011).

Esta perspectiva apoia-se na ideia de que embora a ciência apresente-se como neutra e eficiente, na verdade favorece a fragmentação do conhecimento escolar e alicerça o sistema vigente, cuja “[...] eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais destinados a passar para os estudantes a cultura mais ampla (GIROUX, 1997, p. 37), é sua base e sustenta seu viés conservador.

Assim, a escola sendo parte uma sociedade marcadamente conservadora direcionada para a reprodução dos valores, cultura e padrões, conseqüentemente, contribui para preservar este caráter, apresentando resistências à implementação e absorção de mudanças. Todavia, o mundo contemporâneo remete ao exercício de um conjunto de saberes combinados para que o docente possa atender demandas advindas dos vários cenários sociais com os quais o educando se insere e dialoga o que estimula o potencial revolucionário da educação, outro viés da educação.

Contexto em que se impõe a necessidade de estabelecer uma ruptura que articule as disciplinas escolares e possibilite ao educando a compreensão de sua realidade através dos conteúdos e práticas escolares, ou seja, é preciso romper com a ótica linear em relação ao

progresso e a educação que inviabiliza “[...] a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras manifestações sociais [...]” (IMBERNÓN, 2009, p.14).

Neste sentido os cursos de formação de professores, sobretudo na formação continuada, quando os professores precisam de um aporte que contribua efetivamente para que lidem com situações antagônicas e até conflituosas.

A formação deve possibilitar a superação da fragmentação imposta pela lógica mecanicista que separa e simplifica. Para tanto, o “ponto de chegada (...) a construção política de uma sociedade democrática, não de qualquer democracia, pois muitas delas são forma de ditadura disfarçada” (GHEDIN, 2002, p. 149).

Para tanto, a formação do professor deve encaminhar para que ele atue como investigador, estudante, intelectual crítico transformador, face à “[...] necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p. 163). E contribua para que as mudanças se efetivem, combatendo a exclusão “na” e “da” escola e assuma uma postura integração, colaboração, investigação.

Ressalta-se que o trabalho do professor, é eminentemente intelectual podendo atuar na linha conservadora ou crítica. Neste contexto, Nóvoa (1995) destaca os dilemas atuais da profissão docente que é permeado pelos três triângulos: pedagógico, político e do conhecimento, que se configuram por relações complexas envolvendo educando, pais, comunidade, estado, saberes da experiência e da profissão. Desta forma reforça a necessidade de uma formação pautada no esforço de compreensão das práticas em suas diversas configurações.

Em consideração à especificidade da formação continuada de professores para o ensino médio, esta se torna ainda mais urgente, tendo em vista que nesta etapa de ensino a estrutura curricular e a cultura escolar, caracterizam-se pela fragmentação, não só do conteúdo, mas das relações interpessoais e profissionais. Além disso, a estrutura da organização administrativa dos sistemas de ensino tende a dificultar a superação da ótica simplista e de isolamento das disciplinas e conteúdos escolares, manifestos na falta de diálogo entre os professores.

Excetua-se deste contexto as escolas que ofertam ensino em tempo integral, quando seu quadro docente é formado por professores 40 horas ou Dedicção Exclusiva. Neste caso, constituem-se em locus

privilegiado para a construção do diálogo entre as diferentes áreas de conhecimento, sob a orientação dos pressupostos pedagógicos, haja vista que nessas escolas, o que favorece a oportunidade de situações de diálogo entre os professores, a construção do “Nós”, com a formação de um coletivo.

### **Características das escolas, perfil dos professores e experiência com a formação continuada**

A pesquisa documental evidenciou que a escola “A” no ano letivo de 2014, matriculou 349 estudantes, e em 2015 apresentava uma matrícula de 394 estudantes, o que representa um crescimento de 11,5%; em relação ao ano anterior, A escola “B” no ano de 2014, matriculou 262 estudantes, e em 2015, conta com uma matrícula de 320, representando um aumento de 18.1% no número de matrículas. A expansão das matrículas demonstra haver credibilidade de ambas as escolas em seus municípios.

Para entender melhor a aceitação das escolas em seus municípios, cabe observar os dados de rendimento escolar das duas escolas sobre o período que compreende os anos de 2008 (anterior à implantação do CEMTI) à 2014 (Tabela 1), a partir dos quais é possível inferir o comportamento sua evolução ao longo de sete anos: seis com o funcionamento da proposta de tempo integral, com a permanência da maioria dos professores na escola durante todo o horário de funcionamento.

**Tabela 1 - Taxas de Rendimento das Escolas Pesquisadas (2008 – 2014)**

ANO LETIVO	Aprovação %		Reprovação %		Abandono %	
	CEMTI “A”	CEMTI “B”	CEMTI “A”	CEMTI “B”	CEMTI “A”	CEMTI “B”
2008	77,3	43	6,6	5,6	16,1	51,4
2009	86,7	54,8	6,4	24,7	6,9	20,5
2010	93,9	85,4	3,4	7,9	2,7	6,7
2011	91	76	3,3	7,1	2,7	3,8
2012	89,8	70,7	6,4	15,2	0,3	2,5
2013	85	70	6	23,6	0,4	6,3
2014	95,6	71,2	0	23,7	0,3	4,2

**Fonte:** Dados organizados pelas autoras, com base em documentos fornecidos pelas escolas

A análise da Tabela 1 evidencia melhoria nas taxas de abandono

e aprovação das duas escolas, porém manteve-se estável a taxa de reprovação, observando-se que o CEMTI “A” apresenta melhor situação que o CEMTI “B”, desde o primeiro ano da amostra. Ao se fazer o paralelo com a Tabela 2 (a seguir) observa-se que esta conseguiu manter estável um grupo maior de professores ao longo dos anos de funcionamento da escola:

**Tabela 2** - Número de Professores: por Situação Funcional, Período de Ingresso e Sexo

Nº DE PROFESSOR	TOTAL	QUADRO		INGRESSO			SEXO	
		Efetivo	Provisório	Em 2009 ou anterior	Entre 2010 e 2014	Em 2015	Mas	Fem
ESCOLA “A”	22	18	4	6	11	5	07	15
ESCOLA “B”	19	12	7	2	7	10	12	07

**Fonte:** Dados organizados pelas atuoras, com base em quadros de professores 2015, fornecido pelas escolas.

O CEMTI “B” manteve apenas dois professores, o que evidencia alta rotatividade de professores. Embora com uma situação melhor o CEMTI “A” também não se encontra numa situação ideal, considerando-se primeiro a rotatividade percebida ao longo dos anos e em segundo, que dos cinco professores lotados no último ano em análise, três são do quadro temporário.

A preocupação com a rotatividade de professores diz respeito a dois aspectos, o primeiro é que estes professores não estão substituindo um professor afastado para qualificação ou por licença, ou seja, trata-se de uma vaga permanente; segundo o contrato temporário é de até dois anos, depois disso ele se ausentará da escola. Com isto, formação continuada não surtirá os efeitos desejados para a consolidação de uma prática pedagógica que seja aperfeiçoada a partir destas atividades formativas.

Isto que implica no contrário, na descontinuidade das práticas pedagógicas executadas nestes espaços e conseqüentemente de projetos educativos que porventura estejam sendo desenvolvidos nestes lugares, pois os professores não podem organizar planejamentos educativos de médio e longo prazo tendo em vista seus contratos de curta duração e falta de estabilidade na instituição e faltamente não

podem se comprometer com programas nem projetos educacionais mais amplos.

Outro aspecto importante é o número de mulheres exercendo o magistério de nível médio. A soma delas nas escolas pesquisadas é maior que o número de professores homens, mostrando uma mudança no perfil desse profissional. Ressalta-se que elas estão em todas as áreas de conhecimento.

Além dos documentos, foram aplicados questionário a 20 professores que atuam em sala de aula. Estes responderam questões sobre a formação profissional, experiência docente e sobre os cursos de formação dos quais participaram. O perfil acadêmico destes professores (Tabela 3) demonstra que estes tem buscado ampliar sua formação acadêmica e que parte considerável destes ingressou no magistério sem a formação básica, requerida pela LDB nº 9.394/96.

**Tabela 3** - Formação Acadêmica dos Professores Participantes

GRADUAÇÃO NA ÁREA DE ATUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO
100%	95.5%	4.5%	4.5%

**Fonte:** Dados organizados pelas autoras, a partir dos questionários aplicados.

Outras informações relacionadas à formação acadêmica dizem respeito ao tempo de magistério e de docência (Tabela 4). Quanto a isto, de 20 colaboradores que responderam esta questão, 08 professores iniciaram a formação em nível superior após o ingresso no magistério, representando 36% do total geral, sendo que há professores que embora tivessem o curso de magistério de nível médio que ingressaram na docência no mesmo período em que cursavam a graduação, havendo dois casos, sendo um com treze anos de magistério e cinco de licenciado e outro com vinte e cinco anos de docência e 17 de conclusão da licenciatura, que nos levam a inferir que iniciaram a docência sem sequer ter iniciado um licenciatura, sendo que o segundo já possuía uma graduação em bacharelado.

**Tabela 4** - Relação entre o Ingresso no Magistério e Formação Acadêmica

COM GRADUAÇÃO	SEM GRADUAÇÃO PRÉVIA (%)	DURANTE O CURSO	COM NORMAL MÉDIO
41%	68,2	27,3%	45%

**Fonte:** Dados organizados pelas autoras, a partir dos questionários aplicados.

Os dados acima ilustrados reforçam a ideia de que os professores das escolas de tempo integral, têm se mobilizado para continuar a formação acadêmica, mostrando-se com isto, interessado em ampliar seus conhecimentos, informações que são complementadas quando são questionados sobre as formações das quais participaram e participam na escola.

Ao questionarmos sobre os cursos de formação continuada na escola, obteve-se os seguintes dados: 1- Quanto a formação no período de implantação: somente um dos nove professores que afirmaram estar nas escolas no ano de implantação, informou não ter havido curso de formação no período da implantação do regime de tempo integral, os demais disseram ter participado de curso ou encontro de formação referente ao funcionamento da escola de tempo integral.

Quanto a formação continuada após o período de implantação: dos 22 pesquisados, 12 informaram que participaram de formação, apresentando uma variedade de cursos distintos, nem todos lembram-se o nome dos cursos ou a especificidade da formação, mas quando solicitados para a avaliação destes para subsidiar sua prática, atribuíram conceitos tais como: satisfatório (3), bom (2), proveitoso (2), importante (2), gratificante (1), riquíssimo (1), ajudam muito (1), excelente (1), muito proveitoso e válido (1).

Destacam-se ainda, relatos tais como: “fornecendo subsídios para trabalhar com projetos e na didática de sala de aula”- Violão; “Fez com que eu me planejasse melhor nos desenvolvimentos dos projetos da minha área” – Trombone; “[...]nos proporciona uma maior conscientização do nosso papel” – Violino; “Foi muito positivo na elaboração de projetos para a realização de oficinas e aulas bem dinâmicas” – Clarinete. Estes relatos remetem à preocupação dos professores quanto ao planejamento, à necessidade de cursos voltados para a prática do dia a dia e para o desenvolvimento de projetos.

As questões levantadas na avaliação anterior são retomadas quando os participantes informam sobre a participação em curso de formação continuada na escola, no período da realização da pesquisa. Nesse quesito apenas um professor informou não participar os demais informaram participar do curso do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Vale esclarecer, que este participante, compunha o corpo docente da escola, quando iniciou o curso de formação, embora já tivesse feito parte da equipe em período anterior.

Ao responderem sobre o nível de satisfação com o curso estes apresentaram conceitos tais como: muito bom (5), maravilhado/maravilhoso (3), importante (2), bom (2), satisfatório/satisfeita (2), muito positivo (1), bastante proveitoso (1), muito importante e gratificante (1), muito satisfeito (1), fundamental (1), “teoricamente inovador” com a ressalva de que “trona-se necessária uma fiscalização mais rigorosa (...) para que ocorra de maneira mais consistente e honesta” (1), não respondeu (1).

Em relação ao currículo os depoimentos mais frequentes apresentavam satisfação a exemplo: “Participar desses cursos sempre é importante porque ajuda-nos a sempre nos renovar como docente” – Timbal; “O curso esta sendo maravilhoso, pois proporciona a busca da profissionalização e dá oportunidade de expor idéias e partilhar com todo o grupo” – Flauta; “O curso é bastante proveitoso, mostrando como será a remodelação do currículo do ensino médio” – Triângulo; “[...] aprendi muito sobre o ensino com o currículo integrado” – Trombone; “É satisfatório, pois o curso apresenta atividades e situações semelhantes a nossa realidade” – Viola. Ressalta-se entretanto, que por um lado, nem todos os professores sentiram-se contemplados e por outro, que falta maior consistência para que estas formações resultem efetivamente numa prática pedagógica que envolva toda a escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados deste extrato da pesquisa evidenciou que o quadro docente está anualmente sendo alterado de forma significativa, o que compromete a continuidade de uma proposta de formação continuada que dê conta da qualificação do corpo de professores, em prol da integração da equipe, facilitada pelo diálogo e a ação docente integrada, um dos elementos necessários à profissionalização docen-

te, além do conteúdo a ser ensinado e das estratégias de ensino

Aqueles que deixaram de participar de uma ou outra formação tem mais dificuldade de se situar nos consensos formulados anteriormente. Daí a importância de uma política de manutenção do professor na escola, de modo a permitir a consolidação de uma identidade, à medida em que ele absorve e compreende as necessidades da escola da qual faz parte.

A falta uma política efetiva de formação direcionada para professores do ensino médio, tanto a nível de Ministério da Educação, quanto de Secretaria Estadual que proporcione a construção de um novo discurso capaz de fortalecer as práticas pedagógicas, nesta lógica Kenzer (2011) da insuficiência dos processos de formação continuada para atender as necessidades das escolas de ensino médio.

O caso específico das escolas pesquisadas, embora se tenha constatado a resignificação da prática pedagógica e um trabalho voltado para uma pedagogia de projetos envolvendo professores de diferentes componentes curriculares a formação ainda não se configura como um elemento consolidado na escola.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

CARVALHO, Adalberto Dias de. Filosofia da Educação e contemporaneidade. In: \_\_\_\_\_. Perspectivas da Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2011. p. 46 – 57.

COELHO, Ildeu M. Repensando a formação de professores. Nuances: estudos sobre educação. V 09, n 9/10, jan./jun e jul./dez. 2003.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado: novas tendências, São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação & Sociedade* v. 32, n 116, jul./set, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Valezuela. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2009.

NOVOA, Antonio (org). *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.



# O ENSINO DE JOVENS E ADULTOS NO COLEGIO DIOCESANO-ENOD

*Simony Almeida Ximenes Luz<sup>1</sup>, Queiza Larissa Gomes de Oliveira<sup>2</sup>, Thaís Laina Pereira Lima<sup>3</sup>.*

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) consiste na modalidade de ensino que recebe os jovens e adultos que não completaram a Educação Básica em idade adequada. De acordo com Freire (2000), a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como algo intocado, pois os alunos tem sonhos e objetivos. Portanto, o processo de alfabetização precisa oferecer aos seus alunos autonomia para que possam ser sujeitos críticos e reflitam sobre seu papel na sociedade.

No entanto, a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta muitos desafios acerca de seu funcionamento, a desvalorização desta modalidade na educação, considerando as condições existentes e o desafio de trabalhar nesse campo, tendo em vista as especificidades de um público heterogêneo em uma mesma sala de aula e as práticas do educador que deve atender as necessidades desse público diverso.

Pensando nesses aspectos o presente trabalho trata da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco a realidade da mesma como

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, simonyximenes@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, queiza.oliveira@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí, thaislainalima@gmail.com

o seu funcionamento, assim como as dificuldades enfrentadas na esfera escolar as condições existentes, além da inclusão da EJA no Projeto Político Pedagógico da escola.

A pesquisa foi realizada tendo em vista as discussões desenvolvidas e problematizações existentes na realidade da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim tomamos como problematização a seguinte indagação: a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA no Colégio São Francisco de Sales – Diocesano (ENOD), oferece aos seus alunos uma educação de qualidade?.

Desta forma realizamos a pesquisa com o objetivo de compreender como o Colégio Diocesano- ENOD oferece a modalidade EJA oferece a modalidade EJA, de forma específica identificar como funciona a gestão da escola e as condições para o ensino na EJA, além das dificuldades enfrentadas pela referida modalidade.

A pesquisa é de natureza qualitativa, sendo realizada uma pesquisa de campo, tendo como instrumentos a utilização do questionário e a entrevista, sendo realizada com um professor que atua na Educação de Jovens e Adultos e quatro alunos desta modalidade de ensino. Os mesmos foram convidados a participar de forma espontânea, garantido o anonimato de sua identidade e esclarecendo a importância da pesquisa, conforme deliberado na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e aplicação do termo de consentimento livre e esclarecido.

Compreendemos que o Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, ENOD é pautado nos paradigmas da Pedagogia Inaciana, respeitando as particularidades dos alunos dessa modalidade de ensino, inserindo-os, também, em diversos projetos de formação humana. O colégio possui uma ótima estrutura física, material didático apropriado e direcionado para a educação desses jovens e adultos, excelente equipe de professores e um bom projeto pedagógico, mas o que se pode perceber é que essa não é a realidade do ensino na modalidade EJA nas demais redes escolares que ofertam essa modalidade de ensino em Teresina. Ainda somos carentes de medidas que possibilitem o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para a educação de jovens e adultos, de uma maneira geral.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada é de abordagem qualitativa que segundo Chizzotti (1995, p. 79) “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Foi realizada uma pesquisa de campo, sendo este no Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, localizado no centro da cidade de Teresina- PI. Teve como sujeitos um professor que atua na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e quatro alunos da mesma modalidade, por motivos éticos não será divulgado as identidades dos sujeitos, visando preservar as mesmas, sendo denominados através de pseudônimos.

Para contribuir no desenvolvimento da pesquisa foi feita uma análise bibliográfica. Para coleta de dados foi utilizada como instrumentos o questionário contendo cinco perguntas e a entrevista, sendo estas norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa.

## **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui uma longa história na educação brasileira. Diante de muitos desafios a Eja é um campo da educação complexo e que está aberto a muitas possibilidades em pesquisas, investimentos e em seu atendimento. O ensino na Eja é diferente do ensino regular porque deve considerar a idade dos estudantes, suas trajetória de vida e suas experiências.

“A educação de jovens e adultos tem que partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desse tempo de vida, juventude e vida adulta e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos, tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito a educação”(ARROYO, 2015, p. 22).

Assim, o currículo do ensino da EJA deve ser flexível e atender de forma específica as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos de forma eficiente. Assim, as aulas ministradas em turmas da EJA seguem um caminho diferente das aulas do ensino regular por que o professor precisa ser sensível as dificuldades dos seus alunos que em sua maioria pertencem a famílias de baixa renda, são trabalhadores, tiveram o direito a educação formal negado e tem um histórico de repetências e desistências. Nesse sentido, Arroyo (2015) explica que ao olhar os jovens e adultos da EJA é preciso vê-los com a consciência de que foram alunos privados dos direitos simbólicos que a escolarização deveria garantir.

Em contrapartida, a legislação atua diretamente na perspectiva de garantia de ensino para as pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade certa como determina a Lei n.º 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no art. 37 ao esclarecer que o poder público deve assegurar a garantia de forma gratuita da EJA, viabilizar e estimular a permanência dos alunos na escola (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a LDB em relação a avaliação na Eja determina que para nível de conclusão do ensino fundamental serão atendidos os jovens maiores de 15 anos e a nível de conclusão para o ensino médio os maiores de 18 anos onde para a realização de exames os conhecimentos e habilidades deverão ser aferidos e reconhecidos (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o atendimento a Eja também é garantido nas metas do Plano Nacional de Educação, Lei n.º.13.005/2014, que prevê na meta 10 oferecer no mínimo 25% das matrículas da Eja no ensino fundamental e médio na forma integrada a educação profissional (BRASIL, 2014). Como 11 estratégias a Lei do PNE vigente beneficiam a oferta da Eja na educação pública.

Assim, diante das muitas possibilidades no contexto da legislação brasileira e desafios enfrentados pela Eja os professores devem ser sensíveis as dificuldades dos alunos e cientes das garantias a educação formal para aqueles que não tiveram acesso na idade certa, as escolas devem garantir material de qualidade, apresentando um currículo flexível e os alunos devem estar dispostos a superar os desafio para a EJA de qualidade.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Propondo os mesmos parâmetros adotados no ensino diurno, o ENOD também é pautado nos paradigmas da Pedagogia Inaciana, respeitando as particularidades dos alunos dessa modalidade de ensino, inserindo-os, também, em diversos projetos de formação humana.

### **O professor da EJA**

Falar sobre o professor da Educação de Jovens e Adultos nos leva a refletir sobre a sua formação e preparação para atuar com este público, tendo em vista os desafios e a realidade da EJA no Brasil. “Os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios no desenvolvimento de sua prática docente, como a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional” (PORCARO, 2011, p. 41).

Indagado sobre sua formação o professor informa possui licenciatura em História pela Universidade Estadual do Piauí, especialista em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí e mestrado em História do Brasil pela mesma instituição, com relação ao trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, o mesmo não possui formação específica com a Educação de Jovens e Adultos, porém sempre procura atualizar-se para poder trabalhar de forma mais eficiente com seus alunos.

Podemos perceber com a fala do professor que a ausência de uma especialidade específica ainda é uma realidade na EJA, o que dificulta ainda mais um trabalho eficaz nessa modalidade de ensino, considerando a realidade e a complexidade da EJA.

As ações das universidades com relação a formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nós debates educacionais e, de outro, o potencial dessa instituições como agências de formação. (SOARES, 2008, p. 85-86)

O professor diz que têm em média 33 alunos por sala e que seu

maior desafio seria o de inovar nas aulas e motivar seus alunos no seu dia a dia, logo que a maioria dos alunos trabalha durante o dia e estuda à noite. Em consequência, falta motivação para muitos e na primeira dificuldade eles desistem e abandonam a sala de aula. Grande parte dos alunos sabe ler, mas tem grandes dificuldades em interpretação de textos, contudo garante que procura valorizar o conhecimento de seus alunos.

Os educadores que vivenciaram a luta coletiva pela terra conseguem apreender com facilidade que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. (FREIRE, 1987, p.69).

Sendo assim, percebemos que é função do professor valorizar as experiências de seus alunos, pois ninguém sabe tudo ou ignora tudo. Todos têm saberes, não inferiores ou superiores e sim saberes diferentes.

Segundo o professor, o material didático utilizado em sala são apostilas desenvolvidas pelos próprios professores e são ofertadas mensalmente aos seus alunos, já que os alunos não possuem livros didáticos, a metodologia tem que ser a mais diferenciada possível, desde a aula expositiva, exibição de vídeo, atividades em grupo, resolução de exercícios em sala e exibição de slides. Na maioria das vezes os seminários não funcionam tão bem nas turmas de EJA, depende do grau de amadurecimento da turma já que a maioria das turmas são bastante heterogêneas. Um dos aspectos mais importantes é propor atividades e leituras na própria sala de aula, já que muitos não dispõem de tempo para realizar as leituras propostas.

Com relação a prática das atividades desenvolvidas, é importante que o professor articule o que é ensinado na sala de aula com as experiências vivenciadas pelos alunos no seu cotidiano. Pois a “metodologia se caracteriza pela dialogicidade e pela problematização dos conteúdos escolares em relação aos conteúdos do mundo da vida” (SOUZA, 2011, p. 114).

A evasão escolar na EJA é uma realidade, considerando diversos motivos que leva os alunos a se afastarem novamente. O professor afirma que o índice da evasão escolar é preocupante, cerca de 20% a

40% em média em cada turma, esse número varia de acordo com outros fatores.

Geralmente, a EJA é formada por um público que está longe da escola há algum tempo e, quando estes voltam para as salas de aulas, trazem consigo a insegurança, o medo e até a falta de confiança em si e nos professores. Isso faz com que se tornam retraídos, tímidos, preocupados com a reprovação e muitos outros sentimentos são internalizados, o que, muitas vezes, leva esses alunos a evadirem da escola. (ALVES; MORAIS; NOBRE, 2015, p. 22-23)

Afirma que sua grande satisfação é contribuir com a promoção da emancipação desses alunos, dando-lhes uma habilidade fundamental que ajude na melhoria de sua autoestima e na capacidade maior de aprendizado. “A relação entre o indivíduo e a sociedade é um processo dialético construído e mediado pela linguagem, portanto, é simultaneamente um processo subjetivo e social” (VARGAS; GOMES, 2013, p. 452).

Sendo assim, o professor finaliza a entrevista deixando clara a importância do projeto inserido na escola e se diz muito feliz em trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos.

### **Os alunos da EJA**

Na pesquisa foi realizada entrevista com quatro alunos da modalidade EJA do Ensino Noturno do Diocesano, Aurora (39 anos), Maria Joana (46 anos), Fernando (44 anos) e Paulo (21 anos).

Ambos relataram que deixaram os estudos para trabalhar e cuidar da família, isso retrata a realidade de muitos trabalhadores de nosso país que se afastam dos estudos para o sustento da família.

Nossa primeira entrevistada foi Aurora cursa o 1º ano do ensino médio, relata que deixou de estudar por conta das dificuldades físicas, afirma que sua primeira dificuldade foi a sua paraplegia, as escolas e ruas de seu bairro não eram adaptadas e acabou desistindo. Posteriormente, casou e teve filhos dificultando ainda mais seu sonho de voltar aos estudos. Hoje ela é Paratleta, conta que seu dia a dia é muito cansativo, pois sai de casa todos os dias 6 da manhã para treinar e só

retorna depois das 10, mas afirma que irá concluir os estudos e sonha em ingressar na universidade. Suas disciplinas preferidas são Física e Química e atribui o sucesso e empenho na disciplina pelo diferencial das professoras, a mesma relata que as professoras dessas disciplinas são maravilhosas, desde o material didático a exposição em sala. Segundo ela, alguns professores só falam e que a aula termina ficando cansativa e às vezes tem vontade de dormir.

De acordo com o relato percebemos que o afastamento da escola é conseqüente de diversos fatores, mas que ao voltar para a escola os sujeitos possuem um objetivo, e isso na EJA se torna um desafio ainda maior para o professor, pois são sujeitos que ficaram um tempo afastado da escola, e quando retornam é necessário que os mesmos enxerguem a escola como um espaço de construção de conhecimento a qual atribua condições para que estes sujeitos produzam sentidos e significados através dos conhecimentos construídos.

O aprendizado, assim, quando bem organizado, é capaz de desencadear vários processos internos de desenvolvimento que só podem ser operados quando a pessoa interage com outros ou em colaboração com seus pares. Ao serem internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento do sujeito, as quais, por sua vez, passam a ser autônomas. (VARGAS; GOMES, 2013, p. 454)

Maria Joana cursa o 3º ano do ensino médio, trabalha em uma funerária e relata que estudava edificações e quando casou seu esposo não permitiu que ela estudasse, só voltando a estudar após a separação, a mesma afirma que sentiu muitas dificuldades assim que retomou os estudos, pois já estava há 17 anos sem contato com a leitura e foi um grande desafio, mas logo conseguiu conciliar os conteúdos e atribui grande parte a didática dos seus professores. Segundo a mesma as disciplinas que tem mais facilidade é química, física e biologia, também conta ser muito grata pelo apoio que sentiu por parte dos seus professores, descritos por ela como comprometidos e engajados. O material didático e os conteúdos aplicados, ela garante que são de boa qualidade e de fácil compreensão. Mesmo com o pouco tempo e destacando que suas principais fontes de informações são os conteú-

dos ministrados pelos professores em sala de aula, ambas procuram se informar através de livros, televisão etc.

De acordo com o relato, podemos perceber que a EJA importante na vida dos sujeitos que participam dessa modalidade e uma grande responsabilidade, tendo em vista as especificidades e necessidades deste público, sendo estas diferentes da realidade do ensino regular. “A necessidade de se adequar as práticas educativas à realidade desses alunos se deve ao fato de os mesmos já possuírem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado das crianças do Ensino Regular” (SANTOS, 2011, p. 28).

Percebemos que a educação oferecida no Colégio Diocesano oferece aos seus alunos uma boa estrutura física, professores qualificados e um projeto político pedagógico adequado para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Fernando cursa o 1ª ano do ensino médio, trabalha como açougueiro, relata que deixou de frequentar a escola aos 15 anos, pois começou a trabalhar muito cedo e tinha que ajudar seus pais com a despesa do lar, logo em seguida casou e teve dois filhos. Paulo cursa o 2º ano do ensino médio, trabalha com arte, é casado deixou de frequentar a escola aos 15 anos quando reprovou por ter muitas faltas, nosso entrevistado diz que suas disciplinas preferidas são história, filosofia, sociologia e artes. Relata ainda que possui professores maravilhosos, comprometidos e dinâmicos, sua maior dificuldade é que não disponibiliza de muito tempo para estudar, mas garante que seu sonho é ingressar na Universidade.

De acordo com os relatos dos alunos, vemos que os motivos pelos quais os alunos da EJA desistem e retornam a escola são diversos, tendo em vista os anseios e as necessidades particulares, e que o professor precisa ter um olhar sensível com relação a essas questões, procurando conhecer de perto esse público tão diverso da EJA, assim como os objetivos de cada um ao retornar a sala de aula.

Sabe-se que educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitirlhes um conteúdo pronto. É papel do professor, especialmente do professor de EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

(SANTOS, 2011, p. 24)

Nesse sentido, percebemos a complexidade da Educação de Jovens e Adultos e as práticas que devem ser exercidas pelo professor, visando um processo de ensino e aprendizagem que atenda as necessidades dos alunos, sendo prazeroso tanto para o professor como para o aluno, contribuindo para uma formação emancipadora do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Colégio São Francisco de Sales – Diocesano, possui boa estrutura física, material didático apropriado e direcionado para a educação desses jovens e adultos, excelente equipe de professores e um bom projeto pedagógico, mas o que se pode perceber é que essa não é a realidade do ensino na modalidade EJA nas demais redes escolares que ofertam essa modalidade de ensino. Ainda somos carentes de medidas que possibilitem o desenvolvimento de projetos pedagógicos voltados para a educação de jovens e adultos, de uma maneira geral.

Para que a qualidade do ensino e um bom projeto pedagógico não seja uma característica única da escola visitada por nós, mas seja sim uma realidade de todas as redes de ensino que ofertem a modalidade EJA, será necessário, além de inúmeras medidas, uma formação adequada dos professores e uma avaliação da aprendizagem que realmente possa permitir uma efetiva inclusão desses jovens e adultos que buscam ampliar e dinamizar seus conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Neci Campos. MORAIS, Nilson Gomes de. NOBRE, Rudilene Alves de Farias. **Gestão escolar e evasão na EJA: Identificando as causas e organizando as ações**. 36 p. Universidade de Brasília-UNB, Valparaíso de Goiás, 2015. <[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%2C5&q=gest%C3%A3o+escolar+e+evas%C3%A3o+na+eja&btnG=#d=gs\\_qabs&u=%23p%3DZv801UvqWgYJ](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=gest%C3%A3o+escolar+e+evas%C3%A3o+na+eja&btnG=#d=gs_qabs&u=%23p%3DZv801UvqWgYJ)> Acesso: 07/11/2019

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2015, p. 19-50

BRASIL, **Lei nº 9.394/1996** estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL, **Lei nº 13.005/2014** institui o Plano Nacional de Educação.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

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

SANTOS, Vilson Pereira dos. Didática: métodos e práticas de ensino na educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 10, n. 2, p. 17-34, dez., 2011.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.  
<[https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as\\_sdt=0%2C5&q=o+educador+de+jovens+e+adultos+e+sua+forma%C3%A7%C3%A3o&btnG=#d=gs\\_cpb&u=%23p%3DqOf0xpikMJ](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0%2C5&q=o+educador+de+jovens+e+adultos+e+sua+forma%C3%A7%C3%A3o&btnG=#d=gs_cpb&u=%23p%3DqOf0xpikMJ)> Acesso: 06/11/2019

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação de Jovens e Adultos**, 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

VARGAS, Patrícia Guimarães. GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Aprendizagem e desenvolvimento de Jovens e Adultos**: novas práticas sociais, novos sentidos. Educ. Pesqui., São Paulo., v. 39, n. 2, p. 449 – 463, 2013.



# OS JOGOS DIDÁTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti<sup>1</sup>, Márcia Cristiane Eloi Silva Ataíde<sup>2</sup>, Michael Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua<sup>3</sup>, Antonia Dalva França-Carvalho<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

Os processos de ensino e de aprendizagem não envolvem a simples transmissão de conteúdos, ou mesmo o cumprimento do calendário escolar. Pois, como afirma Freire (1996) ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e sustentação.

O desafio da educação é exatamente este, construir uma dinâmica articulada, entre a perspectiva de educação como prática social inserida em um contexto político-social determinado. Candau (1999) assinala que educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem.

Compartilhando com as ideias de Candau, Moran (2000)

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral, email: agatalaysa@ufpi.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, email: marciaeloi@ufpi.edu.br

<sup>3</sup> Secretaria Municipal de Educação de Teresina, email: calopadua1@hotmail.com

<sup>4</sup> Universidade Federal do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, email: adalvac@uol.com.br

complementa que educar é propiciar aos alunos a construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional - do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Nesta perspectiva, torna-se necessário um ensino voltado a todos, principalmente, aqueles que não tiveram oportunidade de vivenciá-lo no tempo regular. A história da Educação de Jovens e Adultos apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), constitui uma modalidade de ensino, amparada pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada.

A EJA é, pois, uma modalidade de ensino que deve desenvolver-se em um espaço privilegiado de formação e de metodologias dinâmicas, favorecendo a inclusão social, política e econômica dos indivíduos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental na idade regular.

No entanto, ao longo da história da educação brasileira pouco se fez em prol de um ensino de qualidade para os jovens e adultos. Deste modo, para reverter esta situação, é preciso envolver os alunos em um processo de ensino norteado por práticas que possibilitem a inclusão educacional e social. Para tal, os trabalhos educativos com jovens e adultos devem estar alicerçados com práticas que desenvolvam a permanência do educando na escola, permitindo o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões, estimulando os alunos e fazendo com que este público se prepare para novos desafios que surgem.

E quando o foco é o ensino de ciências, percebemos a grande dificuldade que os professores possuem em trabalhar os conteúdos dessa área. Assim, o ensino de ciências da EJA vem se caracterizando pela ênfase no conteúdo, por aulas expositivas centradas no professor, com pouca oportunidade para que os alunos possam interagir com o conhecimento e reconstruí-lo a partir de seus conhecimentos prévios.

Nesse contexto, entendemos a importância dos jogos didáticos lúdicos para ensino de ciências na EJA. Uma vez que, para superar as

limitações vinculadas ao ensino que tradicionalmente vem sendo aplicados, se faz necessária a utilização de materiais didáticos que possibilitem a aprendizagem dos jovens e adultos a fim de obter sucesso na construção do conhecimento, facilitando, assim, o processo de ensino aprendizagem. Nessa perspectiva, o objetivo do nosso trabalho é identificar a importância da utilização de jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse contexto, Kishimoto (1996), destaca ainda que, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações. Por isso, Penteado (1997, p. 167) destaca que:

(...) a brincadeira é o lúdico em ação. Enquanto tal tem a propriedade de liberar a espontaneidade dos jogadores, o que significa colocá-los em condições de lidar de maneira peculiar e, portanto, criativa com as possibilidades definidas pelas regras, chegando eventualmente até a criação de outras regras e ordenações.

E como o ensino de jovens e adultos necessita da utilização de outras metodologias e recursos didáticos, o lúdico surge como alternativa, abrindo janelas de percepção para os alunos, facilitando a interação entre eles e a aprendizagem de conteúdos que apresentam maior complexidade do que os outros, como os conteúdos de botânica, por exemplo. Por isso, conforme atestam Cicillini (2002), Arruda, Laburú (1996) e Ceccantini (2006) a dificuldade em trabalhá-los no contexto das aulas de Ciências e de biologia é constante.

Normalmente para o ensino deste conteúdo, não são utilizadas metodologias adequadas que façam com que os alunos tenham maior contato com este e sejam participativos, causando, conseqüentemente, apatia por parte desses pelo conteúdo de botânica, como para qualquer outro em Ciências. Dessa forma, esse estudo foi desenvolvido a partir de questionários realizados com os professores de ciências das duas escolas públicas e da aplicação do jogo didático intitulado “No mundo das Plantas”, com conteúdos de botânica.

## METODOLOGIA

O presente artigo tem como referências metodológicas a pesquisa qualitativa e descritiva. A pesquisa qualitativa “estabelece um relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo” (MICHEL, 2009, p. 36).

Segundo a autora, este tipo de pesquisa é fundamentada na discussão e correlação de dados, na co-participação das situações das informações, analisadas a partir do significado que estes exercem. Reconhecendo o valor deste tipo de pesquisa, compreendemos de forma significativa o papel do pesquisador, que participa, compreende e interpreta.

Na discussão sobre a utilização dos jogos didáticos que auxiliam o professor da EJA nas aulas de ciências, é preciso ainda uma pesquisa aplicada, que segundo o referido autor, procura transformar o conhecimento puro em situações destinadas a melhorar a qualidade de vida da sociedade. E, tratando-se de melhorias para o ensino de ciências da EJA, a pesquisa qualitativa aplicada vem contribuir para nosso estudo na perspectiva de um ensino de qualidade.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas públicas de Teresina-PI que possuem a modalidade EJA, uma na zona norte da cidade (A) e outra na zona leste da cidade (B). Como ferramenta metodológica foram aplicados questionários com os professores de ciências da EJA, a fim de investigar a importância da utilização de jogos didáticos na sua prática docente e da aplicação do jogo didático intitulado “No mundo das Plantas”, com conteúdos de botânica. O jogo proposto corresponde a um baralho com 48 cartas que reúne conceitos de botânica, sobre o tema Angiospermas.

Os questionários foram aplicados com os professores de ciências das duas escolas, que trabalham em diferentes séries da EJA, sendo um professor de cada escola, totalizando dois professores. Esses responderam aos questionários, de forma que em nenhuma circunstância será feita menção a identidade dos professores. Todos os questionários foram aplicados nos intervalos das aulas, para não comprometerem a rotina dos professores.

Através dos questionários, traçamos o perfil dos professores de ciências das duas escolas:

**Figura 1** - Perfil dos professores de ciências da EJA participantes da pesquisa.

<p>Professor A</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo masculino</li> <li>• Licenciado em Química</li> <li>• Experiência profissional entre 4 a 8 anos de magistério.</li> <li>• Professor efetivo.</li> <li>• Atuação na EJA: 2 anos</li> <li>• Não possui formação em EJA</li> </ul>
<p>Professor B</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexo masculino</li> <li>• Licenciado em Ciências Biológicas</li> <li>• Experiência profissional com mais de 20 anos no magistério.</li> <li>• Professor efetivo.</li> <li>• Atuação na EJA: 8 anos</li> <li>• Participou de uma formação da Secretaria de Educação sobre EJA</li> </ul>

**Fonte:** Autores, 2019.

O perfil mostra que ainda falta formação para atuar na EJA, seja no âmbito da formação inicial, quanto continuada. Acerca da aplicação do jogo, este foi aplicado em cada turma de ciências das duas escolas, sendo a 4º etapa da EJA. Na turma A havia 12 alunos e na turma B, 15 alunos.

**Figura 2** - Baralho “No mundo das plantas”. **A.** Verso das cartas do baralho. **B.** Imagens dos órgãos das Angiospermas. **C.** Pilha de cartas. **D.** Cartas com as informações sobre as Angiospermas.



**Fonte:** Elaborado a partir de Costa, 2014.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo, baseado no diagnóstico inicial sobre a realidade do ensino de ciências na EJA, da cidade de Teresina-PI, demonstra que existem vários fatores que influenciam no desenvolvimento da EJA nas escolas pesquisadas, dos bairros da zona norte e leste da cidade.

O uso dos questionários nos revelou a grande dificuldade em que os professores possuem de se utilizar os jogos didáticos nesta modalidade de ensino. As respostas dos professores nos levaram a perceber as dificuldades do ensino de ciências na EJA, uma vez que essa modalidade exige uma atenção maior do professor na sala de aula.

Observamos que, em relação ao tempo de experiência profissional, o professor A possui entre 4 a 8 anos, e o professor B mais de 20 anos no magistério. Nessa circunstância, o ato de avaliar a sua prática se constitui em um importante fator de aprimoramento das competências e habilidades do professor.

Nas concepções de Alarcão (2005), criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem, estimulando a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender, são as principais competências que o professor de hoje precisa desenvolver.

O questionário foi direcionado com a finalidade de identificar as concepções dos professores a cerca dos jogos didáticos, procurando analisar a sua formação. Inicialmente, perguntamos sobre a utilização de algum material didático durante as aulas, como: jogos didáticos, vídeos/ filmes, textos complementares, dinâmicas, atividades práticas, entre outros, percebemos que há o predomínio na utilização de vídeos/ filmes. As aulas práticas aparecem também nas respostas dos professores utilizando este recurso, bem como a utilização de slides e textos complementares e apenas o professor A, afirmou já ter utilizado jogos didáticos em sala de aula.

De acordo com o Professor 1: “É importante trazer para as aulas, meios que prendam a atenção do aluno”.

Vale pontuar que o uso de vídeos e filmes como ferramenta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem pode ser discutido, a partir de diferentes concepções, dentre elas podemos citar: 1) a avaliação da eficiência desse instrumento como recurso didático (FANTIN, 2007); 2) possibilita a retomada da discussão em torno da formação do professor, ressaltando a importância da aquisição de competência

científica e de habilidade didática exigidas ao ofício de professor (TARDIF, 2002); 3) a elaboração de manuais e roteiros para dar suporte ao professor que tiver interesse em trabalhar com mais uma alternativa didática (NAPOLITANO, 2003), dentre outros.

O professor deve ser capaz de selecionar adequadamente o método didático e organizar todos os procedimentos e técnicas, visando propiciar aos alunos a melhor aprendizagem. No ensino, sempre se estabelecem certas prioridades. Para atingi-las, traçam-se estratégias (SANT'ANNA; MENEGOLLA, 2002).

Diversos são os enfoques que permeiam a discussão sobre a formação docente, entretanto, a formação do professor de jovens e adultos constitui-se em um tema polêmico e muito se tem discutido a respeito, devido ao aumento progressivo dessa demanda de ensino. O público-alvo desta modalidade compreende um número significativo de jovens e adultos que se encontram à margem da sociedade, marcada pela desigualdade socioeconômica. Para ensinar aos jovens e adultos, o professor enfrenta dificuldades com a questão da diversidade em sala de aula (diferentes planos etários, socioculturais etc).

Com relação a utilização dos jogos didáticos no ensino de ciências na EJA, ambos os professores acreditam ser importante usar jogos didáticos nas suas aulas. No entanto, afirmam que possuem dificuldade de trabalhar com este recurso, uma vez que os alunos não são considerados crianças.

“Os jogos didáticos permitem a interação dos alunos com o conteúdo”. (Professor A)

“Nunca usei jogos didáticos nas minhas aulas, mas, acredito que eles podem favorecer o ensino”.  
(Professor B)

Nessa perspectiva, Neves (2011) afirma que o uso de jogos didáticos e o lúdico na EJA são vistos como incentivadores e facilitadores nos processos de ensino e aprendizagem, possibilitando uma maior interação entre os educandos e os conteúdos formais, de forma a propiciar uma educação refletida nos princípios de um saber mais efetivo e que se apresenta de modo significativo aos educandos.

Com base nesses relatos, entendemos que os jogos didáticos ainda são pouco utilizados no ensino de ciências na modalidade EJA.

Além disso, os professores encontram dificuldades para utilizar essa ferramenta por não terem conhecimento e domínio sobre ela. No entanto, acreditam na sua utilização como uma estratégia de ensino eficaz para a aprendizagem dos alunos.

Compreendendo seu próprio processo de aprendizagem, os jovens e adultos estão mais aptos a ajudar outras pessoas a aprender, e isso é essencial para pessoas que, como muitos deles, já desempenham o papel de educadores na família, no trabalho e na comunidade (BRASIL, 2001, p. 46).

Por isso, Canen (1999), afirma que as práticas realizadas em EJA obterão resultados satisfatórios se for trabalhado o fortalecimento da autoestima e a construção da identidade dessa clientela. Os alunos da EJA necessitam de recursos que os auxiliem no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que esta modalidade requer uma atenção maior por parte dos professores.

Com a aplicação do jogo, nas duas turmas, os alunos mostraram-se bastante empolgados. Conversavam entre si sobre as características das partes da planta, lembrando os conteúdos já vistos. Assim, o baralho foi sendo jogado, e aos poucos, um momento divertido, de descontração e troca de conhecimento reinou na sala de aula.

Por isso, Canto (2009) descreve que os jogos didáticos são utilizados como atrativos para determinado conteúdo, tornando-se essencial conhecer muito bem as possibilidades de aplicação dos jogos e a preferência do público alvo, para que o “legal” não se torne “chato”. Alunos que não mostravam interesse, ou não participavam nas aulas de Ciências, mostraram-se interessados e participativos no decorrer do jogo. Eles ainda sugeriram que os jogos fossem trabalhados com outros conteúdos, como por exemplo, animais e células.

A proposta de trabalho com jogos é de grande relevância, uma vez que o professor pode adaptar suas aulas e seus conteúdos em um contexto didático, lúdico e prazeroso, conforme percebemos nas falas de alguns professores. Para Pedroso (2009), os diversos conteúdos que podem ser trabalhados em sala de aula, dinamizam a rotina dos alunos, trazendo um ambiente divertido para aprender.

Assim, as atividades lúdicas proporcionam uma aprendizagem

descontraída e ao mesmo tempo proveitosa, uma vez que a educação através do lúdico propõe-se a uma nova postura existencial, que Santos (2001) afirma ser um modelo, sendo um novo sistema de aprendizagem inspirado numa concepção de educação para além de apenas ensinar.

No âmbito social percebemos que os alunos se integraram, ajudando mutuamente no momento do jogo. Dessa forma, os jogos didáticos funcionam como facilitadores do processo de ensino e aprendizagem, o que permite ao aluno interagir com o conteúdo de forma dinâmica.

## **CONCLUSÃO**

Pelo fato do Ensino de Ciências está centrado no professor e ser caracterizado pela ênfase nos conteúdos e aulas estritamente expositivas, é que percebemos a importância da utilização de outros materiais didáticos que auxiliem o professor na sala de aula. E como a EJA é uma modalidade ainda pouco discutida no ensino de Ciências, faz-se necessário, cada vez mais, pensarmos em um ensino que permaneça além da escola.

Assim, a pesquisa nos mostra que a utilização de jogos didáticos, na visão dos professores de EJA de escolas públicas de Teresina, visa contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos desta modalidade, pois reconhecendo as dificuldades desse professor ao ministrar conteúdos de ciências, pensamos os jogos como facilitadores desse processo, uma vez que proporcionam aos alunos vivenciarem a teoria de forma dinâmica.

No entanto, vale ressaltar também a grande dificuldade de se utilizar essa ferramenta, principalmente quando o professor não possui domínio e conhecimento sobre ela. Entendemos que este fato está relacionado à falta de novas estratégias de ensino para a EJA.

Acreditamos que a abordagem do lúdico em sala de aula, a partir da utilização de jogos didáticos pode gerar novas formas de se ter acesso a informações e de produzir conhecimento, motivando o aluno a conhecer, estudar os conteúdos programáticos e contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade do ensino.

A proposta do jogo didático “No mundo das plantas” surge neste contexto como ferramenta de ensino de Ciências, através da abor-

dagem de conteúdos de botânica, muitas vezes, difíceis de serem trabalhados em sala de aula. Portanto, a contextualização do conhecimento de forma lúdica para o público da EJA foi bastante eficaz, pois fica claro que os jogos didáticos são entendidos como uma ação pedagógica.

Por isso, nessa perspectiva, o uso de jogos didáticos e o lúdico na EJA são vistos como facilitadores e incentivadores no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma maior interação entre os educandos e os conteúdos formais, além dos professores também propiciarem uma educação refletida nos princípios de um saber mais efetivo.

Enfim, entendemos que essa modalidade educativa necessita de aulas mais dinâmicas e que facilitem a compreensão dos alunos com estratégias de ensino simples, mas que se tornam essenciais no processo de aquisição do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ARRUDA, S. M.; LABRÚ, C. E. Considerações sobre a função do experimento no ensino de Ciências. **Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática**, v. 5, 1996, p. 14-24.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal (Centro Gráfico), 1998. 292p.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília; MEC/SEF, 2001.

CANEN, A. **Salto para o Futuro** – educação de jovens e adultos. Brasília: SEED, 1999.

CANTO, E. L. **Ciências Naturais: Aprendendo com o cotidiano**. São Paulo: Moderna, 2009.

CECCANTINI, G. Os tecidos vegetais têm três dimensões. **Revista Brasileira de Botânica**, v.29, n. 2, 2006, p.335-337.

CICILLINI, G. A. Conhecimento Científico e Conhecimento Escolar: aproximações e distanciamentos. In.: CICILLINI, G. A.; NOGUEIRA, S. V. (Org.). **Educação Escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: Edufu, 2002.

FANTIN, M. Mídia - Educação e Cinema na Escola. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, n. 15-16, jan/dez. 2007. Disponível em: < <http://periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/174/172>>. Acesso em: 10 maio. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. atual. e amp. São Paulo: Atlas, 2009.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Revista informática na educação**: teoria e prática. Porto Alegre: UFRGS, 2000. v. 3, n.1, p. 137-144.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2003.

NEVES, A. L. L. A. **O ensino de ciências na educação de jovens e adultos através da confecção e utilização de jogos didáticos de botânica**. 2011. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de Biologia: Uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: **Congresso Nacional de Educação**, 9, 2009, Paraná. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2944\\_1408.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2944_1408.pdf). Acesso em: 19 jun. 2014.

PENTEADO, H. D. Jogo e a Formação de Professores: videopsicodrama Pedagógico. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTANNA, I. M.; MENEGOLLA, M. **Didática: Aprender a ensinar - Técnicas e reflexões pedagógicas para formação de formadores**. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, S. M. P dos. Apresentação. In: SANTOS, S. M. P. (org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA E AS EXPECTATIVAS DE PROFESSORES INICIANTEs: DO MAR DE ROSAS À REALIDADE

*Zilda Tizziana Santos Araújo<sup>1</sup>, Dra. Antonia Dalva França Carvalho<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

Os primeiros anos na profissão docente caracterizam-se como uma fase de tateamento na qual os professores iniciantes percorrem um caminho entre o choque com a realidade e as descobertas profissionais, explicando o confronto interno entre suas expectativas e a realidade que encontram na escola.

A literatura sobre o assunto explica que a docência iniciante é um tema que passou a ser investigado internacionalmente, com uma ênfase maior principalmente a partir da década de 1990 (HUBERMAN, 2000; GONÇALVES, 2000). No Brasil, ganhou destaque somente a partir da primeira década do século XXI, delineando-se como interesse de pesquisa dos programas de Pós-Graduação de instituições públicas e privadas. E, atualmente, pesquisadores como Nono (2011) trazem estudos relevantes para a compreensão da temática em questão.

Estudos realizados sobre a aprendizagem da docência durante o ingresso na profissão demonstram que a docência é um processo

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI; tizzime2019@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI, adalvac@uol.com.br

formativo de descobertas e (re)invenção profissional que ocorre de maneira sistemática e com maior intensidade, principalmente, durante a formação inicial e no início da docência, aprimorando-se ao longo da vida profissional do professor.

Assim, consideramos importante e pertinente desenvolver a presente pesquisa para investigarmos como os primeiros anos na docência influenciam nas expectativas de professores iniciantes, levando-os do mar de rosas à realidade. Logo, nosso objetivo foi compreender como os primeiros anos na docência influenciam nas expectativas de professores iniciantes, levando-os do mar de rosas à realidade.

Convém ressaltarmos que o presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2019), desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da UFPI, que investigou a aprendizagem da docência de professores iniciantes egressos do curso de pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

A relevância desta investigação está na possibilidade de ampliar as discussões sobre a docência iniciantes, considerando-se que a partir do estado da questão realizado no banco de dados *on-line* do PPGEd – UFPI, analisando 95 resumos, entre teses e dissertações, publicados no período de 2013 a 2018, constatamos que 5 pesquisas abordam a docência iniciante, sendo 2 em nível de doutorado e 3 de mestrado, representando 5,2% do total dos estudos no âmbito do PPGEd. Isso demonstra que, apesar das pesquisas já concluídas sobre o início da docência, ainda há uma necessidade significativa neste campo investigativo. Esta constatação faz com que esse tema seja um objeto de investigação fértil. Por esta razão, optamos por investigá-lo e ampliarmos o arcabouço discursivo em seu entorno.

## **METODOLOGIA**

Para compreendermos nosso objeto de estudo, traçamos o desenho metodológico da pesquisa, apontando nossa opção pela pesquisa qualitativa de caráter descritivo do tipo participante (MINAYO, 2001) com abordagem etnometodológica (COULON, 2017), pois um estudo desenvolvido à luz da etnometodologia mergulha em profundidade no contexto de atuação dos atores sociais envolvidos na pesquisa.

A escolha do campo empírico desta pesquisa aconteceu a partir das informações iniciais coletadas no Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí – CEAD/ UFPI, localizado à Rua Olavo Bilac, 1148 – Centro (SUL), Teresina-PI, CEP 64001-280. Haja vista que nosso interesse estava voltado para professores iniciantes egressos do Curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância.

A presente pesquisa foi desenvolvida em três municípios diferentes: Teresina, Demerval Lobão e Curalinhos. Em três escolas da rede pública municipal que ofertam o ensino fundamental regular, cada uma, localizada na zona urbana dos municípios citados acima.

Os participantes foram três professores iniciantes, escolhidos com base nos seguintes critérios: ser egresso do curso de Pedagogia a distância da UFPI, polo de Monsenhor Gil, dentre os anos de 2013 e 2016; ser professor da rede pública municipal de ensino há, no máximo, 3 (três) anos; estar lotado na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; demonstrar interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Os participantes que atendiam aos requisitos acima citados foram identificados por meio de pseudônimos: Mônica, João e Pedro, que atuam respectivamente em escolas da rede pública municipal de Teresina, Demerval Lobão e Curalinhos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuem menos de três anos de experiência profissional na docência.

Os procedimentos de coleta e produção dos dados utilizados foram: o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação participante. Realizamos as entrevistas nos meses de maio e junho de 2018 e seguimos um roteiro de entrevista com perguntas organizadas em cinco eixos temáticos, dentre eles: O início da docência.

Os procedimentos de organização, análise e interpretação das informações foram alicerçados na Análise de Conteúdo do tipo temática (BARDIN, 1977) e interpretadas à luz da Hermêutica-Dialética de Minayo (1996).

Feitas essas considerações, discutiremos a seguir: as principais características da entrada na docência, suas classificações e, de maneira mais detalhada, sobre o tateamento docente causado pelo choque entre as expectativas dos professores neófitos e as dificuldades e desafios impostos pelo contexto de atuação profissional, demonstrando como isso pode influenciar na maneira de perceber a docência.

## OS PRIMEIROS ANOS NA DOCÊNCIA E O TATEAR CONSTANTE

O início do exercício profissional na docência, ou período de iniciação, insere-se no âmbito dos estudos sobre desenvolvimento profissional e é compreendido como o momento de acesso à profissão. As pesquisas sobre as fases da vida do professor, ou ciclo de vida dos professores, tiveram início ainda no final da década de 1970, tomando como referência pesquisas sobre o ciclo de vida humana.

Sobre essa temática, Huberman (2000, p. 38) considera que a carreira profissional é “[...] um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, discontinuidades.” E isso demonstra que esse processo não é vivido e sentido da mesma forma por todas as pessoas que exercem uma dada profissão.

Gonçalves (2000), estudando o percurso profissional docente dividiu-o em duas categorias principais: os melhores anos da carreira e os piores anos. Para o autor esse percurso pode ser entendido como uma metamorfose docente tendo momentos de exploração, estabilização, crise e desestabilização do conhecimento profissional. E ressalta que essa metamorfose acontece de maneira mais perceptível na vida profissional de professores iniciantes.

Huberman (2000) propõe um ciclo profissional fundado em cinco fases, ou temas, para representar as etapas do ciclo de vida dos professores: Entrada ou Tacteamto; Estabilização; Diversificação; Serenidade ou Conservantismos; e Desinvestimento. Entretanto, o próprio autor salienta que essa divisão em etapas “[...] não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas” (HUBERMAN, 2000, p. 37). Logo, estes momentos não podem ser percebidos como dissociados entre si, ou, como uma sucessão de fatos isolados que acontecem ao longo da carreira docente.

Para Cavaco (1999) a evolução profissional é uma trajetória que sofre interferências provenientes das características individuais de cada pessoa e suas histórias de vida, bem como de fatores ligados à organização das instituições onde os professores atuam. Poderíamos, ainda, relacionar este momento com a etapa da preocupação sobre si mes-

mo, de percorrer caminhos em busca da (auto)descoberta do seu eu profissional e do como ensinar.

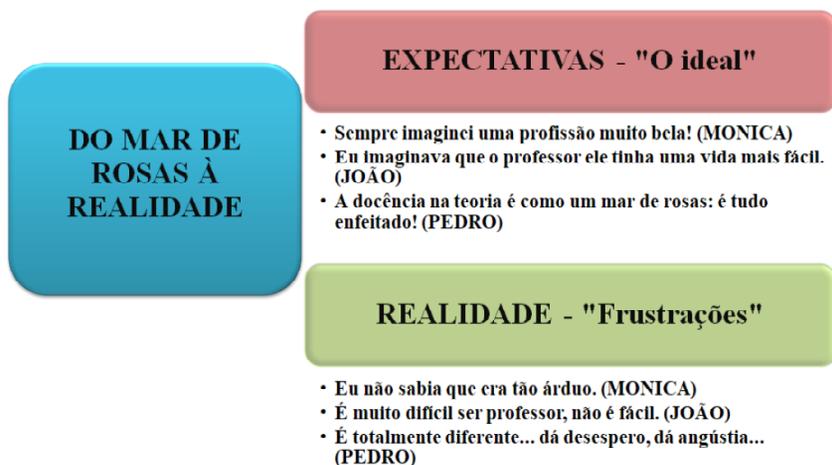
A seguir os resultados e discussões desta pesquisa que apontam como os professores iniciantes, participantes da investigação, estão conduzindo o processo de entrada na docência e de resignificação de suas percepções sobre a mesma a partir do choque com a realidade e do jogo de conciliação entre suas expectativas e o contexto escolar real.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os participantes deste estudo revelaram que houve uma resignificação das representações do ser professor e do saber ensinar e isso aconteceu em virtude do contato com a realidade da sala de aula e por conta de algumas dificuldades que estão desafiando o desenvolvimento da ação docente.

Assim, quando indagamos aos participantes sobre o significado da docência, as respostas revelaram que existe um distanciamento entre aquilo que pensavam ser a profissão e o que é, realmente, o exercício da docência. Elencamos trechos das falas que representam essa resignificação e organizamos entre as expectativas e a realidade. Dessa forma ressaltamos que essa relação entre o ideal e as frustrações possibilitou aos três participantes o entendimento que haviam saído do mar de rosas e estavam adentrando em contextos difíceis e complexos, conforme demonstramos a seguir (**Figura 1**).

**Figura 1 - Subcategoria de análises: Do mar de rosas à realidade**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2019.

Observando a Figura 1, podemos perceber que a maneira como os participantes concebiam a docência mudou após a entrada na profissão, pois, se antes acreditavam ser fácil agora sabem que é árdua e, por vezes, desgastante. Isto pode ser entendido quando Huberman (2000, p. 39) diz que durante a fase de entrada na profissão ocorre um estágio de sobrevivência ou “o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho [...]” Assim, a necessidade de sobrevivência está relacionada ao choque que os professores iniciantes têm ao conhecerem o contexto escolar.

Este choque pode provocar uma quebra de expectativas no professor iniciante. As falas a seguir comprovam isto, com riqueza de detalhes, e demonstram em que sentido foi modificada a visão dos participantes em relação à docência:

É assim, mudou um pouco. Porque eu imaginava, sempre imaginei, na verdade, uma profissão muito bela! É que nem quando a gente tá estudando: a gente vê uma parte teórica e quando a gente vai pra prática a gente dá aquela parada pra pensar. Então, eu não sabia que era tão árduo, entendeu? É muito, muito longe.

Assim, é muito bonito no papel, mas, quando a gente chega lá eu tive um pouco de dificuldade. É essa parte assim que hoje mudou bastante! Hoje eu sei que pra você ser professor você tem que querer mesmo. (MONICA)

Como é possível analisarmos, o contato inicial com a escola e com a sala de aula desencadeou em Mônica um sentimento de decepção com a realidade encontrada, modificando sua visão sobre ser professor. Durante a graduação a participante enxergava, de maneira romântica e ingênua, uma beleza na docência, mas à medida que foi conhecendo seu campo de atuação, descobriu que era bem diferente, lembrando Huberman (2000) quando diz que esta é a fase de transição de acadêmico à profissional e provoca espanto nos neófitos.

Segundo Nono (2011, p. 16) é com o “choque de realidade, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana [...]” que o professor vai constituindo e efetivando sua prática, em um movimento que vai da tentativa de sobrevivência enquanto professor até o prazer da descoberta do seu eu docente ao tempo em que ressignifica a maneira como entendia a profissão.

O processo de reelaboração das representações docentes foi vivenciado, também, por outro participante, que explica porque mudou sua maneira de entender a profissão:

Dois eixos distintos: quando a gente está na teoria gera uma expectativa de um mundo totalmente diferente do real que a gente vive. E hoje eu vejo que, depois de estar atuando, eu era embelezado na teoria. (PEDRO)

Esse mundo diferente idealizado por Pedro diz respeito às expectativas que tinha durante a formação inicial, forjadas somente pelo embasamento teórico recebido e, por isso, esse participante acreditava que não enfrentaria dificuldades e conseguiria desenvolver sua prática profissional de forma tranquila. Sobre essa mudança de visão, Tardif (2014, p. 87) também explica que esse momento de “crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores provoca também um reajuste nas expectativas. É necessário rever a concepção

anterior de “professor ideal”. Por isso, atualmente, a compreensão que Pedro e Mônica possuem é outra e fez com que percebessem os problemas que atravessam a docência, na perspectiva de harmonizar o seu ofício.

Esses relatos confirmam o que preconiza Cavaco (1999, p. 163), ou seja, que “[...] é no jogo de procura de conciliação, entre aspirações e projetos e as estruturas profissionais, que o jovem professor tem de procurar o seu próprio equilíbrio dinâmico, reajustar, mantendo, o sonho que dá sentido aos seus esforços.” Por isso, o choque com o real pode ser entendido como uma balança que apresenta dois pesos distintos: o ideal e o real, o primeiro é representado por suas idealizações antes de ser inserido profissionalmente e o segundo pelo contexto que encontra nas escolas.

Continuando a discussão, trazemos uma terceira percepção sobre a docência. No relato a seguir o participante confirma que também mudou sua maneira de enxergar a docência:

Assim, enquanto aluno do curso de Pedagogia eu imaginava que o professor ele tinha uma vida mais fácil, mas quando a gente começa a atuar no dia a dia, a gente vê que é muito difícil ser professor, não é fácil. É uma profissão, não sei se das mais difíceis, porque a gente tem que lidar com várias pessoas, com pessoas diferentes. [...] Eu achava que era algo mais fácil de lidar, mas, quando a gente vai pra prática é algo muito complicado, muito difícil. (JOÃO)

Entendemos que João, assim como Pedro e Mônica, inicialmente significou a docência tomando por base apenas a teoria que aprendeu durante a graduação e, por isso, concebia que ser professor era algo tranquilo e sem muitas dificuldades. Contudo, ao perceber que por ser uma profissão entre humanos, a docência torna-se complexa, passou a considerá-la como uma das mais delicadas. Assim, o significado da docência é amplo e tem múltiplas faces, pois comporta tanto o saber, o saber-fazer e o saber-ser. Este último é compreendido como a dimensão ética do trabalho docente e interliga as demais dimensões dando à profissão uma função tridimensional visando a formação humana e integral dos sujeitos.

Essa ressignificação justifica-se, ainda, pelo refinamento constante que ocorre neste período e traz uma amálgama de sentimentos, por vezes contraditórios e ambíguos. Tal questão foi mencionada pelos participantes, ratificando que os professores em início de carreira passam por um ajustamento ao contexto real da profissão, causando espanto e medo nos primeiros contatos. Isto é possível ser comprovado no trecho abaixo:

A docência, na teoria, ela reflete na gente como um mar de rosas é tudo enfeitado! Mas, quando a gente vai pra prática é totalmente diferente: dá desespero, dá angústia. (PEDRO)

Ao declarar que sentiu desespero e angústia no início da carreira, Pedro demonstra que a vida de um professor principiante é permeada pela tensão de ter que conciliar expectativas e frustrações em virtude dos problemas que surgem. É uma tentativa de equilibrar sonhos e realidade que, no entendimento de Larocca e Girardi (2011, p. 1934) acontece porque “as dificuldades dos professores no trabalho são agravadas também por uma formação inicial que fomenta uma visão idealizada do ensino, que destoa das situações concretas encontradas na prática diária das escolas.” Assim, se este professor imaginava anteriormente que viveria a docência em meio a uma calmaria, um mar de rosas, agora já entendeu o peso e a responsabilidade da profissão.

Com isso, entendemos que Pedro concebe esse período inicial na docência como um momento contraditório, crítico, delicado, repleto de desafios e de distanciamento dos sonhos. Nesta direção, Cavaco (1999) esclarece que isso acontece devido duas etapas que ocorrem paralelamente neste período, tais etapas são: a sobrevivência e a descoberta, que trazem consigo uma mescla de sensações a serem ajustadas ao contexto real da escola e da sala de aula.

Contudo, mesmo depois de terem modificado a maneira como percebiam a docência, os participantes continuam reconhecendo o seu valor, como destaca o trecho abaixo:

Pra mim, assim, é um prazer! Primeiramente, porque foi uma profissão que eu sempre quis fazer: ser

professora. Mas, não é fácil porque eu acredito que qualquer atividade que você vá fazer sem você ter conhecimento, ou só superficial do que é aquilo ali, você vai ter dificuldade. Mas, pra mim, é bom! Eu gosto, não tenho nenhuma intenção de mudar de profissão, apesar de tá aprendendo muita coisa ainda. (MONICA)

Por esse relato percebemos que existe uma satisfação na realização da docência, apesar de ser considerada difícil. Acreditamos que isso ocorre em virtude de Mônica estar exercendo a profissão por escolha própria e, conseqüentemente, por haver uma forte identificação com essa atividade, pois, ao dizer que sempre quis ser professora foi enfática, sorriu, demonstrou entusiasmo e convicção com o que falava, deixando transparecer que a escolha pela docência foi resultado de um processo identitário que está se renovado com as descobertas e os desafios dos primeiros anos na profissão.

Em síntese, de acordo com o exposto nos achados apresentados, a ressignificação das representações sobre a docência foi motivada, principalmente, por dificuldades vivenciadas pelos participantes, dificuldades estas que, no entendimento de Huberman (2000), podem ser vividas com maior ou menor intensidade, de acordo com a percepção de cada professor, e, principalmente, pela forma como lidam com os problemas que vão surgindo.

Assim, entendemos que alguns aspectos da realidade escolar interferem de forma positiva ou negativa no trabalho dos professores iniciantes, conforme apontado pelos participantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O significado da docência é modificado ao longo da carreira, principalmente durante o seu momento inicial, no qual os neófitos vão percebendo as dificuldades e os percalços da profissão. Neste sentido, relembramos que o período de entrada na carreira docente refere-se aos três primeiros anos de experiência profissional e é dividido em dois estágios: sobrevivência e descoberta. O primeiro está relacionado ao choque inicial que os professores têm ao chegar à escola; e o segundo refere-se à exploração constante que o professor faz, tanto da sala de aula como da escola, reconhecendo os alunos, os seus cole-

gas de profissão e a sua dinâmica de trabalho.

É característico, também, deste momento, justamente por conta do choque com a realidade, que o professor confronte seus ideais e expectativas com o contexto concreto do espaço escolar. É um equilibrar-se constante em uma balança de conciliação entre o ideal e o real. Por isso, os participantes desta pesquisa declararam que ser professor iniciante é prazeroso, mas ao mesmo tempo é difícil porque requer conhecimentos específicos e saber agir em diferentes situações, muitas delas conflitantes e desgastantes. Torna-se, portanto, um desafio porque o professor precisa demonstrar que sabe ensinar.

Os principais sentimentos desenvolvidos pelos professores iniciantes participantes desta pesquisa foram: medo; desapontamento com o que eles imaginavam ser a profissão; angústia; susto; frustração; desespero; insegurança; e preocupação com a aprendizagem dos alunos. Mas, também, demonstraram ter entusiasmo e determinação. Logo, consideramos que esses professores foram envolvidos em um jogo de sentimentos e emoções que reconfigurou suas percepções acerca da profissão.

Assim, podemos dizer que o significado da docência, para cada um dos participantes, foi modificado. Em primeiro lugar, porque perceberam que a profissão não é tão tranquila como acreditavam ser, ou o “mar de rosas” como definiram. E, em segundo lugar, porque passaram a entender a complexidade do fazer docente. Assim, inferimos que essa mudança é um processo de reelaboração da representação do ser professor e acontece por meio do confronto entre as expectativas geradas ao longo da formação inicial e as experiências e interações vivenciadas na carreira docente.

Entretanto, mesmo tomados pela frustração inicial, os participantes não deixaram de acreditar no valor e na relevância que tem um professor, que lida com vidas em processo de humanização e, por esta razão, consideram que devem estar em uma aprendizagem constante. Portanto, é um processo contínuo de aprender a dar sentido à ação docente.

## REFERENCIAS

ZILDA, Tizziana Santos Araújo. **Aprendizagem da Docência**: um estudo com professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia da UFPI, na modalidade a distância. Dissertação (Mestrado em Educação). 195 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação Professor Mariano da Silva Neto, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. [Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro]. Lisboa: edições 70, 1977.

CAVACO, M. H. **Ofício do professor**: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António. (org). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1999.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. [Trad. Ana Teixeira]. São Paulo: Cortez, 2017.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-170.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

LAROCCA, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. X Congresso Nacional de Educação

EDUCERE e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação SIRSSE. **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes**: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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



# REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

*Diane Mendes Feitosa<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos-EJA é uma modalidade de ensino que tem se deparado com diversos desafios que exigem novas formas de intervenção e uma ampla revisão da prática pedagógica dos educadores que nela atuam. Isso requer a compreensão de aspectos que desenvolva a capacidade de perceber as constantes transformações do conhecimento e seu caráter efêmero.

Para tanto, é fundamental proporcionar uma formação que propicie a adoção de posturas reflexivas buscando mudanças no fazer pedagógico. Para Rosa e Prado (2008, p.10) "Frente a essas questões torna-se um desafio levantar as dimensões necessárias para alicerçar a formação dos educadores da EJA".

A partir desta compreensão apontamos como objetivo deste artigo discutir a formação docente de professores de pessoas jovens e adultas dando enfoque ao papel da reflexão e dos saberes no ato educativo. Para tanto, realizamos um estudo de cunho bibliográfico em que dialogamos com autores que tratam sobre a temática em questão.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, Email: [diane.feitosa@yahoo.com.br](mailto:diane.feitosa@yahoo.com.br)

## Desafios da formação docente na EJA

As sociedades contemporâneas são fruto de uma ordem capitalista que envolve mudanças nas diversas esferas da vida humana: arte, política, economia, educação, organização da vida social. Apresentam características complexas e contraditórias inundadas uma avalanche de informações provenientes do acelerado desenvolvimento tecnológico e científico.

Essas questões estão no centro do debate sobre as transformações oriundas das sociedades contemporâneas e que repercutem diretamente nas diversas instituições sociais, tais como a escola. Alarcão (2000, 2001), Enquita (2003), e outros debatem sobre o papel da escola caracterizando-a como um espaço complexo que é constantemente desafiada a acompanhar as transformações e exigências do mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, deixa de ser vista como instituição que apenas transmite cultura para ser visualizada como espaço dinâmico, *locus* da produção de saberes.

Alarcão (2000, 2001) propõe o conceito de escola reflexiva, espaço em que são formados tanto aqueles que nela estudam quanto aqueles que nela ensinam. Desta forma é concebida como espaço em que se pensa o presente para se projetar o futuro à medida que valoriza e reconhece o valor da aprendizagem para todos os seus agentes em um movimento cíclico de aprendizagem.

Enquita (2003) também debate aspectos da escola e constata que novos aspectos tornaram essa instituição repleta de incertezas exigindo novas formas de intervenção, revisão das estruturas educacionais e principalmente na prática pedagógica dos atores que a compõem.

A questão da resignificação das práticas pedagógicas tem sido alvo de discussões de autores da literatura nacional e internacional, objetivando obter maiores explicações e entendimento sobre os limites e possibilidades da atuação de professores, gestores em seu exercício profissional nos espaços escolares. Um dos temas que tem se mostrado recorrente e sendo motivo de estudos é a questão da formação do professor, pois como afirma Nóvoa (1995) não se pode falar em realizar mudanças efetivas nos sistemas educacionais sem uma adequada formação do docente.

Ao falar em formação docente podemos distinguir dois momentos: a formação inicial e a formação continuada. Ambas constituem processos de aquisição de aprendizagem e contribuem para o desenvolvimento profissional. São momentos que exigem reflexão sobre como o professor aprende a ensinar e como constrói e reconstrói conhecimentos a partir da vivência de sala de aula.

Assim, o debate sobre a prática pedagógica e a formação docente envolve três temas básicos e interdependentes: a reflexão crítica, a produção de saberes e a importância da pesquisa na prática docente.

A prática reflexiva vem sendo estudada por autores como: Schön (1995), Nóvoa (1995), Libâneo (2002), Mendes Sobrinho (2006), e outros, que apontam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica como um instrumento importante para formação inicial e continuada de professores.

Quanto à formação inicial especificamente Mendes (2005) afirma que o processo reflexivo é uma exigência permanente tendo em vista que essa postura propiciará o futuro docente na construção do saber profissional evitando fragmentação do conhecimento e principalmente o distanciamento entre teoria e prática.

O processo reflexivo torna-se uma exigência permanente na formação inicial tendo em vista que essa postura propiciará ao futuro docente a construção do saber profissional evitando fragmentação do conhecimento e principalmente o distanciamento entre teoria e prática

No diz respeito à formação continuada, Ribas, Carvalho, Alonso (2003) se pronunciam sobre essa temática a formação como um conjunto de situações de aprendizagens em que o professor busca compreender seus limites e possibilidades de suas intervenções na escola. Esse processo acontece por meio de posturas reflexivas sobre a própria experiência profissional. Desta forma, a formação não tem caráter acumulativo, não sendo possível construí-la por meio da acumulação de técnicas e conhecimentos. Mendes Sobrinho (2006) assevera que para suprir lacunas provenientes da formação inicial proliferam cursos sob as mais diversas terminologias que não proporcionam mudanças efetivas na prática do professor visto que priorizam apenas desenvolvimento institucional. O autor faz uma análise de aspectos relacionados a diversas terminologias utilizadas para denominar os

programas de formação continuada tais como reciclagem, capacitação, especialização, treinamento, aperfeiçoamento, e ressalta que esses modelos clássicos geralmente desconsideram o professor, suas necessidades, aspirações e saberes, privando-o de refletir criticamente sobre o seu agir profissional.

Mizunami (2000) diz que as posturas reflexivas envolvem aspectos relacionados a valores, crenças, concepções que subsidiam a atuação do professor na sala de aula. Assim, a reflexão constitui um instrumento que serve para o profissional examinar o sentido e a validade de suas ações para alcançar os objetivos propostos na planificação.

Schön (1995) aborda os seguintes momentos referentes ao processo de formação docente: *reflexão-na-ação*, a *reflexão-sobre-a-ação* e *sobre-a-reflexão-na-ação*. Ao realizar essa discussão propõe uma nova epistemologia da prática baseada na construção do conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização sobre a prática antes, durante e depois do ato de ensinar, ou seja, pensam o que fazem, enquanto fazem e após a intervenção.

Fica explicitado então que a reflexão crítica é o elemento que orienta a ação docente à medida que pode proporcionar intervenções conscientes e responsáveis nas quais o professor compreenda as implicações da sua prática contribuindo principalmente para o redirecionamento do seu fazer pedagógico em busca de mudanças efetivas na ação docente (IBIAPINA, FERREIRA, 2003).

## **A formação docente na EJA**

A reflexão crítica tem sido alvo de debate das pesquisas no âmbito da EJA. Discute-se a prática pedagógica, formação inicial e continuada do professor dessa modalidade de ensino em uma perspectiva epistemológica que aponta para a necessidade de formar profissionais com a capacidade e a competência reflexiva.

Essas questões estão no centro dos debates de Moura (2007), Silva (2006), Rosa; Prado (2008), Barcelos (2006) e outros que apontam a ressignificação das práticas como um dos principais desafios no âmbito da contemporaneidade imposto aos educadores que atuam com pessoas jovens e adultas, em busca de uma educação de qualidade por meio de intervenções pedagógicas adequadas para os diferentes perfis dos alunos que estão fora da idade escolar.

Moura (2007), por exemplo, afirma que um dos grandes desafios das escolas que trabalham com a EJA é repensar sua proposta pedagógica desenvolvendo ações que atendam as expectativas, modos de ser e peculiaridades dos estudantes jovens e adultos. Para tanto, é imprescindível que o professor problematize sua prática buscando compreender a complexidade, os limites e as possibilidades diante das exigências impostas pela contemporaneidade.

Para Barcelos (2006. p. 44) uma das tarefas de maior envergadura imposta aos educadores e gestores de jovens e adultos é a reflexão sobre a prática em “[...] um permanente e radical repensar de nossas representações e conceitos sobre educação, bem como de uma profunda mudança em certas atitudes e práticas pedagógicas.” Assim, é importante não apenas ter acesso as informações mas, sobretudo desencadear uma reflexão sobre elas, sobre o que delas nos interessa, o que elas nos dizem.

Diante disso, podemos perceber que o debate sobre a prática pedagógica e a formação do professor que atua com pessoas jovens e adultas envolve temas básicos e interdependentes tais como a importância da reflexão crítica e a produção de saberes.

Sobre essa questão Jardimino e Araújo (2014) destacam a importância da pesquisa como componente fundamental para o desenvolvimento profissional do professor a partir da articulação teoria e prática. Nesse processo, o professor assume-se como investigador da própria prática em um processo de reflexão e troca de experiências com seus pares em busca da resolução de problemas e tomada de decisões para melhoria da aprendizagem dos estudantes jovens e adultos.

Assim, a atividade investigativa torna-se um meio pelo qual o professor reflete sobre a prática docente, aprimorando-a. Essa postura contribui para uma mudança de currículo, considerando-se a ênfase na experimentação e na proposição de novas práticas pedagógicas.

As tendências atuais sobre o trabalho docente na EJA enfatizam a reflexão como instrumento no sentido de desencadear posturas conscientes de intervenção, ou seja, uma prática refletida e dialogada. Como uma possibilidade em que o docente adquira mais autonomia e, conseqüentemente, mais condições de ampliar a capacidade de comunicação e expressão dos alunos, auxiliando-os também a se capacitarem para o enfrentamento das exigências do mundo do trabalho e participação na sociedade.

Na concepção de Jardimino e Araújo (2014, p. 148) a reflexão sobre a prática na Educação de Jovens e adultos “[...] auxilia no entendimento de que não basta ter domínio dos conteúdos das disciplinas que serão ministradas; é preciso ter conhecimento de outros saberes que ajudam o profissional na resolução de problemas e conflito inesperados”. Assim, ao discutir os dilemas e possibilidades impostos ao ato de ensinar na EJA diante do contexto educacional contemporâneo, percebemos que vem se consolidando um novo paradigma de formação que vislumbra o professor como produtor de conhecimentos a partir da sua prática.

Pimenta (2002) assevera que é necessário transformar a escola com práticas tradicionais em escolas que eduquem crianças, jovens e adultos, assegurando-lhe condições para atender as exigências do mundo contemporâneo. Porém, a transformação da prática docente só se efetiva a partir do momento em que o professor amplia a consciência sobre a sua própria prática possibilitando a compreensão de contextos históricos, sociais e culturais nas quais ela acontece.

A autora ressalta também que é na mobilização da tríade saberes da experiência, saberes pedagógicos e saberes do conhecimento que os professores encontram a capacidade de investigar a sua própria atividade e transformar seu fazer profissional construindo nesse percurso a sua identidade. Desse modo, rompe com o racionalismo técnico o qual o professor é visto como mero reproduzidor de conhecimentos.

Para Tardif (2010) os saberes docentes são plurais, formados por saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Isso implica dizer que o saber docente não provém de uma única fonte, ele é decorrente de um conjunto de saberes adquiridos em diversos espaços e momentos da vida dos professores, ou seja, são provenientes não apenas de sua formação acadêmica, mas também de uma série de experiências vividas ao longo da vida.

Moura (2006) destaca a necessidade de uma formação inicial e continuada que provoquem a tematização da prática docente na EJA, resignificando o fazer profissional por meio dos saberes e das vivências da sala de aula. A autora defende o espaço escolar como legítimo de formação visto que nele se aprende com os pares agregando valores individuais e transformando-os em um projeto coletivo onde todos os envolvidos são sujeitos em formação.

Na trajetória das formações pouco se pergunta que tipo de escola os alunos jovens e adultos gostariam de ter, bem como, pouco se aproveita os saberes oriundos das práticas dos docentes que já atuam, há algum tempo nessa modalidade da educação básica (SILVA, 2006).

## Considerações finais

As discussões revelam uma nova concepção de educador que tenha a capacidade de visualizar em sua prática as dimensões técnica, política e ética fundamentais para um trabalho pedagógico competente. Sendo necessário, portanto, uma postura profissional pautada numa concepção reflexiva da prática em que o docente busque, utilize e produza conhecimentos, procurando desenvolver nos estudantes competências indispensáveis para a sua participação efetiva nos diversos espaços nos quais estão inseridos.

Vivemos em tempos complexos e paradoxais em que são exigidas dos professores competências e habilidades profissionais que auxiliem a sua atuação no âmbito da sala de aula. Tornando-se necessária uma formação que favoreça a reflexão crítica que possa desencadear uma nova cultura profissional e mudanças efetivas nas organizações escolares da Educação de Jovens e Adultos.

Acreditamos que é necessário mudanças nos contextos formativos que desenvolva nos docentes as dimensões pessoal, profissional e organizacional. Sendo imprescindível mudar a perspectiva de um único modelo de formação fundamentado em investigações realizadas sobre os professores para investigações com os professores e pelos professores. Os estudos mostram também a necessidade de uma formação de educadores de pessoas jovens e adultas alicerçada na reflexão sobre a prática no sentido de atender as especificidades dessa modalidade de ensino da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: \_\_\_\_\_ (Org). **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto-Portugal: Porto editora 2000.p.11-23.

\_\_\_\_\_.A escola reflexiva. In: ALARCAO, Isabel (Org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.p.15-30.

BARCELOS, Valdo **Formação de professores para educação de jovens e adultos**: Petrópolis:Vozes, 2006.

ENQUITA, Mariano.Organização escolar e modelo profissional. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.p.95-115.

IBIAPINA, Ivana. M.L.de M. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n.9, p.73-80, jan/dez, 2003.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

LIBÂNEO, José C.Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G. e GUENDIN, E. (org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um contexto. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, Bárbara Maria M. Formação de professores reflexivos: limites, possibilidades e desafios. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n.13, p.37-45, jul/dez, 2005.

MENDES SOBRINHO, José Augusto C.A formação continuada de professores: modelos clássico e contemporâneo. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano11, n.15, p.75-92, jul/dez, 2006.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. Educação de jovens e adultos:que educação é essa? **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, ano12, n.16, p.51-64, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_.**Teorizando a prática, construindo a teoria, um diálogo com a incerteza**: desafios para o professor da Educação de jovens e adultos. Natal, 2006 a. (Tese de doutorado). 317f.

MIZUNAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docencia, trajetórias pessoais e de desenvolvimento profissional. In: ABRAMOVICZ, Anete; MELLO, Roseli Rodrigues (org). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000. p.139-161.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G. e GUENDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um contexto. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RIBAS, Mariná Holzmann; CARVALHO, Marlene Araújo de; ALONSO, Myrtes. Formação continuada de professores e mudança na prática pedagógica. In: QUELUZ, Ana Gracinda (org). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2003. p.47-60.

ROSA, Ana Cristina Silva da; PRADO, Edna. Educação de jovens e adultos: as dimensões política, profissional e pessoal na formação docente. **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa, v.10, n 2: p. 103-122, 2008.

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

SILVA, José Barbosa da. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. In: SOARES, L. (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC/ UNESCO, 2006. p.17-32

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.



# REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA PROFESSORES NÃO LICENCIADOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

*Sousa, L. M. A de.<sup>1</sup>, Moura, M. G. C.<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A expansão da educação profissional nos últimos dez anos demandou a ampliação do quantitativo de professores para atender ao aumento de cursos e de matrículas nessa modalidade de ensino. Em decorrência, há um número expressivo de bacharéis e tecnólogos professores não licenciados – sem formação pedagógica – em exercício inicial da docência. Não bastasse isso, se esses professores atuarem em Institutos Federais, cuja oferta de cursos em níveis de ensino básico e superior, o exercício da docência pode tornar-se ainda mais complexo, visto que os professores transitam, simultaneamente, por entre os diferentes cursos.

García (1999) aponta que os cinco primeiros anos do ingresso na carreira docente apresentam-se como um período de tensões e de aprendizagens intensivas da profissão. Nessa fase, a qual o autor nomeia de iniciação, os professores sentem um “choque de realidade” pois a prática se mostra muito distanciada da teoria adquirida na formação inicial.

---

<sup>1</sup>UFPI, landradepio@gmail.com

<sup>2</sup>UFPI, glorinha\_m@yahoo.com.br

Os estudos do autor dizem respeito aos professores da educação básica, mais especificamente aos licenciados, preparados em cursos cuja finalidade é a formação de para o exercício da docência, para ensinar. Como se sentiriam os professores tecnólogos e bacharéis, cuja formação é voltada para a pesquisa aplicada e desenvolvimento de projetos e soluções de problemas em sua área específica de formação, frente às situações de ensino?

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação pedagógica para os professores não licenciados iniciantes que exercem a docência na educação profissional nos Institutos Federais. Para iluminar a discussão proposta, recorreremos às ideias de García (1992, 1999), Nóvoa (1999; 2007; 2017), Tardif (2014), Moura (2008; 2014) e Machado (2008; 2011), bem como às normativas e aportes legais do campo da educação profissional.

### **Da (im)prescindibilidade da formação pedagógica para os professores da Educação Profissional**

A docência como profissão se firma no final do século XVIII com a estatização do ensino, que passou a exigir a submissão do postulante ao cargo de professor a um exame que requeria o domínio de uma base mínima de conhecimentos e cultura e um certo comportamento moral (JULIA, 2001). Os séculos XIX e XX, conforme Nóvoa (1999), são marcados pela consolidação da profissão que traz novas exigências para a formação dos professores como um locus próprio para a formação, a regulação para o exercício da profissão e a criação de associações que congreguem e defendam os interesses dos profissionais docentes.

No limiar do século XXI, fortes tensões e contradições ameaçam o estatuto da profissão docente. Tais ameaças provêm tanto de contextos internos - incapacidade de organização dos professores, tanto no âmbito macro do sindicato quanto no âmbito micro, centrado na escola - quanto externos à instituição, como a implantação de políticas de avaliações com vistas ao controle e a regulação da profissão implementada pelos governos nos últimos anos (NÓVOA, 2007).

Com relação à organização dos professores no âmbito micro da escola, especialmente em se tratando dos iniciantes na Educação Profissional, as instituições têm se mostrado pouco atenta. Ainda é

incipiente, sobretudo caso se considere a condição da formação inicial dos professores bacharéis e tecnólogos, a existência de programas de inserção desses professores no contexto educativo.

Gatti, Barreto e André (2011) têm identificado dificuldades enfrentadas pelos cursos de formação de professores, dentre as quais se destacam: a separação entre teoria e prática; o caráter prescritivo das disciplinas da formação profissional; a ênfase insuficiente no estudo da escola e de seus problemas; a desarticulação entre as dimensões da formação específica e pedagógica; a insuficiente abordagem sobre a docência e os sistemas de ensino e o estágio no final do curso.

Esse diagnóstico dos cursos de formação feito pelas autoras pode contribuir para compreender as dificuldades dos professores iniciantes quando se deparam com complexas situações em sala de aula nas quais seu repertório de conhecimentos não é suficiente para superá-las. Assim, é comum que recorram às crenças, padrões, cultura e valores sobre a docência construídos anterior e no decorrer da formação profissional.

García (1992) afirma que tais crenças e valores adquiridos influenciam na concepção dos futuros professores sobre o ensino. Daí que, como sugerem Gauthier et al (2013), ser recorrente a ideia de que para ensinar basta ter talento ou o domínio do conteúdo da matéria. Essa tem sido a compreensão prevalente nos requisitos da docência para a Educação Profissional.

É comum nos concursos para o ingresso na carreira, a exigência apenas da graduação na área específica da formação técnica. Os conhecimentos pedagógicos, como parte dos conhecimentos específicos para a docência, são comprovados por meio da apresentação de um plano de aula e do desenvolvimento deste. A titulação e a experiência no exercício da docência são consideradas apenas para fins de classificação.

As iniciativas institucionais em relação ao apoio dos professores experientes aos iniciantes ainda são pouco expressivas, pelo que nos revela a literatura do campo da formação de professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). É pertinente ressaltar que na Educação Profissional, a Lei nº 12.772/2012, que dispõe sobre a carreira dos docentes dessa modalidade de ensino, sinaliza para a responsabilidade das instituições na realização de Programa de Recepção de Docentes e considera como fator para avaliação do desempenho docente, dentre

outros, o desempenho pedagógico dos professores. No entanto, poucas instituições têm implementado na sua inteireza tais recomendações.

Ao tempo em que recomenda a valorização do desempenho pedagógico, a citada Lei não a exige dos bacharéis e tecnólogos para a submissão ao concurso de professor do magistério federal para a carreira de professor da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. A exigência para o ingresso na carreira docente posta pela Lei nº 12.772/2012 é o curso de graduação na área específica de atuação.

Nisso conflua com as demais normativas acerca da exigência para atuar na educação básica e superior, como a LDB nº 9.394/1996, ainda que na alteração sofrida por esta em 2017, em razão da reforma do ensino médio, insira o notório saber como possibilidade de requisito para o exercício da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Tardif (2014) reconhece que a experiência da prática é um dos saberes basilares da docência. No entanto, segundo o autor, esta não resulta tão somente das certezas subjetivas dos professores, ela deve ser objetivada, por exemplo, pelas relações que esses estabelecem com os pares mais experientes.

Nóvoa (2017), assim como o autor referido, também reconhece o lugar do trabalho como espaço formador e a prática como produtora de saberes, contudo, assevera que esses só se efetivam se forem estruturados de forma colaborativa, rompendo com o individualismo e o isolamento que tem sido a marca do trabalho docente.

No entanto, ao abrir espaço para o exercício da docência a partir do reconhecimento do notório saber, ainda que limitado aos componentes curriculares da formação profissional, a norma legal fragiliza o estatuto da profissão docente pois reforça ainda mais a prescindibilidade da formação pedagógica para os bacharéis e tecnólogos. Não negamos a importância da experiência adquirida no exercício da profissão da formação de origem, mas entendemos que essa não é suficiente para o fazer docente.

Ao definir exigências diferenciadas para o exercício da docência nos diferentes níveis de ensino, a norma legal ratifica os estudos que vêm sendo realizados acerca da formação e do desenvolvimento profissional docente. Entendemos, portanto, que a exigência da formação pedagógica para os professores não licenciados que atuam na

Educação Profissional deve se sobrepor à excepcionalidade do notório saber e deve ser organizada de modo a atender as necessidades formativas oriundas da formação inicial e do contexto institucional de trabalho no qual os docentes estão inseridos.

### **Da necessidade de políticas de formação e de inserção dos professores não licenciados iniciantes**

Se compreendemos que na fase inicial da profissão os professores licenciados estão consolidando a aprendizagem da docência, é certo afirmar que as necessidades formativas dos professores bacharéis e tecnólogos iniciantes incidirão sobre os conhecimentos pedagógicos, uma vez que o que sabem sobre a docência é o que vivenciaram como estudantes.

Já reconhecemos, ancorados em Tardif (2014) e Nóvoa (2017), que a experiência da prática é formadora, que a prática forma e informa sobre o ensino. No entanto, também é preciso reconhecer seus limites. Os conhecimentos construídos sobre o ensino a partir da perspectiva de aluno dos professores iniciantes não licenciados, necessitam ser compreendidos e refletidos sob a perspectiva teórica. Nesse sentido, defendemos a necessidade de uma política de formação sistemática para esses professores. Concordamos com Machado (2008) de que é preciso superar a improvisação, a descontinuidade e o caráter especial e emergencial dos programas de formação que têm sido a marca das políticas de formação para essa modalidade de ensino.

Tal política de formação faz-se necessária ainda mais em razão da especificidade dos cursos e programas da Educação Profissional e Tecnológica disposta pelo Decreto nº 5.154/2004. Os cursos ofertados abarcam desde a educação básica até a educação superior, o que significa que os professores atuam simultaneamente em cursos de diferentes natureza e objetivos.

Além dessa questão, é necessário ainda considerar os diferentes públicos atendidos nos cursos, que dependendo do nível de ensino no qual se insere, os professores podem atender desde adolescentes e jovens a adultos com escolaridade descontínua, o caso dos cursos que integram a Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos, o PROEJA.

Daí a Lei 11.892/2008, que criou os Institutos Federais, os defini-

rem como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas (BRASIL, 2008).

A complexidade de públicos atendidos e da estrutura curricular dos cursos e das ofertas levam-nos a presumir que o fazer pedagógico dos professores bacharéis e tecnólogos sem formação pedagógica constitui-se em maior desafio e dificuldades do que o daqueles que atuam apenas em um nível de ensino.

Tal presunção se fundamenta nas dificuldades dos professores sem formação pedagógica que atuam na educação superior apontados por Cunha e Zanchet (2010). Segundo seus achados esses professores se queixam da dificuldade com a gestão dos conteúdos, com a definição de critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem, entre outras. Daí entendermos que se para aqueles que atuam em um só nível de ensino enfrentam muitas dificuldades, os que atuam na Educação Profissional também as sentirão com maior intensidade.

Diante das especificidades dos perfis dos professores, dos alunos, da organização curricular e níveis da Educação Profissional e das peculiaridades estruturais dos IF's, Moura (2008; 2014) salienta a necessidade de que os cursos de formação também contemplem os conhecimentos do campo dessa modalidade de ensino, visto que parte significativa dos professores tanto das disciplinas profissionalizantes quanto das disciplinas da base comum, não os vivenciaram em seu processo formativo na educação básica, na qual são privilegiados os componentes curriculares da formação propedêutica.

Para tanto, apresenta algumas proposições a serem refletidas quando da organização de proposta de formação dos professores da EPT, advertindo, porém, que não se pode pensar a formação sem se questionar o próprio modelo socioeconômico do Brasil e o papel da EPT nesse contexto. Também destaca a necessidade de diferentes modelos de formação, de modo a atender as diferentes necessidades formativas dos professores, tendo em vista a heterogeneidade de suas formações inicial.

O autor propõe que a formação se dê em dois eixos: um, de aprofundamento da formação específica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; outro, referente à formação didático-político-peda-

gógica e às especificidades das áreas de formação profissional que compõem a esfera da Educação Profissional.

As proposições apresentadas por Moura (2008; 2014) consideram os limites e possibilidades das mesmas, refletindo sobre questões como o possível (des)interesse dos jovens do Ensino médio ou técnico pelos cursos de licenciatura para a EPT, os requisitos de ingresso nos cursos e o modo e abrangência da licença para o exercício da docência desses profissionais, considerada a amplitude das áreas profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. O central em sua discussão é a defesa e a afirmação da docência como profissão e a reiteração da necessidade da promoção de políticas permanentes de formação tanto pelo Estado quanto pela instituição de ensino para os professores.

Já Vaillant e Marcelo (2015), ancorados nas experiências de sistemas educativos de diferentes países, defendem a adoção da mentoria como política de apoio aos professores iniciantes. Tendo em vista que essa etapa de conversão de estudante a professor envolve situações complexas durante a qual eles devem absorver a cultura e os códigos da profissão e manter o equilíbrio pessoal, a assistência de professores experientes é de fundamental importância para minimizar as dificuldades encontradas por aqueles.

Nesse sentido, a implementação de políticas de apoio ao professores iniciantes da Educação Profissional como a estratégia da mentoria, somada às de aprofundamento em nível *stricto sensu* e de complementação pedagógica, podem contribuir para minimizar as dificuldades que esses professores poderão encontrar no exercício dos primeiros anos da profissão.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ingresso de um grande quantitativo de professores na Rede Federal motivados pela expansão da Educação Profissional e Tecnológica torna imprescindível o pensar e o agir sobre a condição dos professores iniciantes e suas dificuldades no exercício da docência. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de reforço/implementação de políticas perenes e específicas para a formação pedagógica dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

A partir das reflexões realizadas infere-se que, em razão das

especificidades da Educação Profissional e da complexidade do fazer pedagógico nessa modalidade, justifica-se a necessidade da adoção de medidas com vistas a oportunizar aos professores ingressantes participação em curso/programa de formação pedagógica que contemple para além das questões de fundo da EPT, a singularidade e finalidades dos próprios Institutos Federais, as questões da docência e do conhecimento pedagógico.

Os Institutos Federais assumiram e desempenham papel relevante na formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica ao promoverem cursos lato e stricto sensu tanto para seus professores quanto para os da educação básica. Contudo, acreditamos que a questão dos iniciantes deve ser diferenciada e extrapolar os limites da formação, chegando mesmo à inserção desses no espaço/tempo de atuação, como por exemplo: adoção da mentoria e distribuição das turmas e dos horários de trabalho, de modo que não os sobrecarreguem e disponham de tempo para se ambientarem e se apropriarem da cultura organizacional, do trabalho e da nova condição que assumem como professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm)>. Acesso em: abr. 2018. GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. A. E. D. de A. Políticas docentes no Brasil um estado da arte. Brasília: MEC/UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: out. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da.; ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez., 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>. Acesso em: 11 jun. 2018.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2013.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, Jan./Jun., 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/issue/view/26>>. Acesso em: dez. 2017.

MACHADO, L. R de S. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa Redonda). In: MEC/INEP (Org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. 1ª ed. Brasília: MEC/INEP, v. 8, p. 67-82, 2008.

MOURA, D. H. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, nº 1. p. 25-38, 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004> Acesso em: 10 de jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. ISBN 978-85-8299-029-2. Disponível em: <<portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docentena-educacao-profissional-dante-moura>>. Acesso em: jul. 2019.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1999. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO, 2007.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>> Acesso em: abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 4ª Reimpressão, 2018.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **El A, B, C y D de la formación docente**. Madrid: Narcea, 2015. *E-book*. ISBN 978-84-277-2097-8. Disponível em: [www.narceaediciones.es](http://www.narceaediciones.es)

# FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DE PESQUISA COLABORATIVA

*Mirian Abreu Alencar Nunes<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Discussões envolvendo a educação de jovens e adultos têm recebido atenção especial nas últimas décadas em função das mudanças sociais e da valorização da educação como um direito social assegurado a todo cidadão brasileiro. Neste cenário, a educação passa a ser vista como instrumento de transformação social e do desenvolvimento pleno da pessoa. No entanto, para que esse pleno desenvolvimento aconteça, vários elementos são destaques, como por exemplo, o professor, o estudante, o espaço escolar, o processo de ensino e de aprendizagem e as políticas que viabilizam uma educação de legítima qualidade.

No intuito de analisar os saberes docentes mobilizados em espaço socioeducativo e a contribuição para a formação cidadã de adolescentes em conflito com a lei, realizamos uma pesquisa em nível de doutorado pautada nos princípios da Pesquisa Colaborativa, que teve como âncora metodológica, o Circuito Prático de Pesquisa Colaborativa (CPPC). A mesma se desenvolveu com professores da Educação de Jovens e Adultos que ministram aulas em uma Unidade

---

<sup>1</sup>UESPI – mirialencar@hotmail.

socioeducativa destinada a adolescentes privados de liberdade.

Reconhecendo a relevância da díade pesquisa-formação, destacamos neste texto o percurso metodológico desenvolvido durante a investigação, considerando que o objetivo da formação foi, mobilizar os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, de forma a desenvolver as competências e habilidades dos professores para investigarem a própria atividade docente e, a partir dela, constituir os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

Para uma melhor compreensão, o trabalho segue organizado em discussão introdutória, elementos constitutivos da metodologia adotada dando ênfase ao (CPPC), bem como aos instrumentos adotados na produção dos dados, finalizando, portanto, com discussões acerca dos resultados observados.

### **Circuito Prático de Pesquisa Colaborativa: aproximando pesquisa e formação docente**

Compreendendo a necessidade de desenvolvermos um processo formativo dinâmico e reflexivo com os professores que atendem adolescentes em conflito com a lei, delineamos o processo investigativo formativo em um base teórico-prática que correspondessem aos objetivos traçados em nosso projeto de pesquisa.

O Circuito Prático de Pesquisa Colaborativa (CPPC), e apresenta-se como um instrumento mediador de pesquisas colaborativas que alia produção de conhecimento e formação docente tendo como eixo norteador um conjunto de atividades metodológicas que propiciam a reflexão crítica compartilhada com possibilidade de transformação de práticas.

Embora a ideia de circuito esteja vinculada a um conjunto de etapas a ser executada com início, meio e fim, adotamos esta expressão porque a Pesquisa Colaborativa é delineada como uma trajetória investigativa cíclica que tem como ponto de partida a reflexão do professor sobre sua prática, e como ponto de chegada a transformação desta prática num contínuo processo de reflexão-ação. Esse movimento circular envolve o processo reflexivo, a identificação da necessidade de mudança e a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

O circuito, portanto, refere-se às etapas traçadas no percurso

investigativo e foi identificado como prático porque contou com um composto de procedimentos metodológicos articulados entre si, compreendidos como atividades transformadoras resultantes da conexão teoria e ação que subsidiou a produção dos dados do pesquisador-formador, proporcionado de forma concomitantemente à formação dos colaboradores (VÁZQUEZ, 1997).

Neste contexto, compreendemos a ação como atividade humana que se efetiva em um fazer consciente do sujeito com base em determinado saber. Já a teoria diz respeito a um conjunto de princípios fundamentais sobre determinado fenômeno que necessita de comprovação. Portanto, a concepção de prática que empregamos no CPPC refere-se a um processo que alia teoria e ação no desenvolvimento de atividades que tem como finalidade a intervenção na realidade, ou seja, no chão da sala de aula, na escola e na sociedade.

O CPPC foi organizado em quatro estações previamente planejadas, de forma a propiciar que numa primeira estação os colaboradores relatassem sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem em sala de aula por meio de recursos que favoreçam a reprodução descritiva destas, levando-o a refletir sobre o que conhece de sua ação. Na estação da teorização os professores são estimulados a explicar os fundamentos teóricos que conduziram o planejamento e a realização de suas aulas considerando o cotidiano do estudante e o conhecimento científico. É o momento em que mediamos uma explicação por parte do professor com base em princípios teóricos desenvolvidos ao longo da história, ao tempo em que ele retoma conceitos fundamentais sobre questões da sala de aula.

A terceira estação permitiu que os colaboradores da pesquisa apresentassem argumentos ao analisar sua postura docente, compreendendo os valores que serviram de base para seu agir. Esta estação foi fomentada por questionamentos sobre os fundamentos para seu agir e pensar, além de nos permitir compreender de que forma as forças sociais e institucionais influenciam a postura do professor em sala de aula.

Por fim, na quarta estação, as atividades desenvolvidas oportunizaram que os colaboradores vislumbrem uma possibilidade de transformação destas práticas a partir da postura de um novo agir, quando o reconstruir baseia-se na concepção de que a mudança é necessária e que não há transformação sem ação.

Destacamos que, por ocorrer de forma cíclica, as estações não se desenvolveram de forma desconexa, mas dada ao seu caráter dinâmico, fomentaram a postura crítica do professor que, num movimento dialético, refletiu sobre seu fazer e sobre seu pensar sobre o fazer, convicto de que a mudança é possível e que este pode intervir como sujeito responsável pela transformação também da sociedade (FREIRE, 2010). Em outras palavras, todos os procedimentos metodológicos que compuseram o CPPC propiciaram tanto a produção de dados, quanto o processo contínuo reflexivo por parte dos colaboradores.

### **Instrumentos aplicados na produção de dados**

Na construção metodológica de nossa pesquisa buscamos por procedimentos que coadunassem com a proposta de Pesquisa Colaborativa de forma que contribuíssem para que a trajetória do CPPC fosse possível. Assim, optamos pelas narrativas pedagógicas descritas no portfólio, e a observação participativa realizada durante as oficinas de formação.

A escolha do portfólio como procedimento metodológico foi dada na intenção de que os colaboradores da pesquisa produzissem um conjunto de narrativas durante o processo formativo, tendo como norte alguns parâmetros pautados em nosso objeto de investigação, sendo definidos por nós, enquanto pesquisadora. Para Vitóri (2002) o portfólio é um instrumento que conta com a compilação de trabalhos realizados por estudantes durante um curso ou disciplina que inclui registros, resumos, fichamentos de textos, além de projetos e relatórios de pesquisas. Sua utilização possibilita a exposição do desenvolvimento de um processo formativo ou investigativo; aprimora a habilidade de observação; possibilita uma prática autorreflexiva, e ainda favorece a revelação de um novo conhecimento.

O segundo instrumento metodológico que adotamos em nossa pesquisa foi a observação participativa porque também a reconhecemos como um estilo de pesquisa interativa que nos permitiu estudar o agir de nossos colaboradores por meio da observação direta do seu fazer, e não apenas em relatos de quem participa deste processo interativo.

A observação participativa, definida por Cardano (2017, p. 107) como “[...] uma técnica de pesquisa na qual a proximidade com o obje-

to transforma-se no campo de compartilhamento da experiência das pessoas envolvidas no estudo”, difere de práticas de observação cotidianas do ser humano, pois se trata de uma estratégia metodológica de investigação que exige um trabalho complexo e sistematizado.

Para nossas idas ao campo no intuito de realizar a observação, nos orientamos por um roteiro que nos ajudou a focar o olhar investigativo em nosso objeto de estudo, bem como nas necessidades formativas dos colaboradores. Estas observações foram registradas em dois níveis, conforme sugere Earp (2012): diários de campo e diários de registro.

Em nosso diário, os registros foram feitos enquanto estivemos no campo ou imediatamente após a saída dele, fato que nos permitiu lembrar e descrever os fatos anteriormente observados. Assim para compreender o registro seletivo do que acontecia nas oficinas de formação associada à observação que realizamos nestas, tomamos como base uma grade de observação com indicadores referentes tanto aos saberes mobilizados pelos professores, quanto de estratégias que privilegiem uma educação cidadã, conforme expomos no quadro 1:

**Quadro 1 - Roteiro de observação**

Saberes docentes (identificação)	Educar para cidadania (aspectos observáveis)
Saberes pedagógicos	Papel social da aula
Saberes específicos	Relação conhecimento e realidade do estudante
Saberes curriculares	Necessidades básicas de aprendizagem são suprimidas
Saberes experienciais	Habilidades desenvolvidas: experiências transversais; confiança; pensamento crítico; participação democrática; poder criativo; experiência com possibilidade de mudar a si e à sociedade.

**Fonte:** Produção da pesquisadora (2018).

A observação, portanto, se tornou mais do que um instrumento de investigação, ou seja, um rico processo de aprendizagem tanto para nós quanto para os professores à medida que nos colocávamos à disposição das reflexões, dos conhecimentos compartilhados e das diferentes percepções de práticas educativas que foram emergindo a partir da interação que ocorreu na observação participativa.

As oficinas de formação aconteceram em número de seis en-

contros numa periodicidade de seis meses, com uma carga horária de 10h para cada momento totalizando um quantitativo de 60h. O objetivo do mesmo foi ampliar o acesso à formação continuada para profissionais com atuação na Educação de Jovens e Adultos, e assim contribuir para a oferta de uma educação de qualidade contextualizada às realidades das suas populações. Estando em conformidade com as diretrizes para as turmas de EJA em ambientes privados de liberdade, conforme estabelecido pela legislação educacional vigente.

As oficinas efetivaram um dos princípios da pesquisa colaborativa denominado dupla função pesquisa-formação, e foram realizadas na perspectiva de formação continuada tendo como mediação metodológica a Sequência Didática Interativa (SDI) referendada por Oliveira (2013).

Por ser a SDI uma técnica metodológica pautada nos parâmetros aprender a ensinar como relação entre sujeitos que se propõem a socializar saberes e aprofundar conhecimentos já existentes, sua proposta é pautada na formação continuada de professores que se dá de forma contextualizada a partir do levantamento das necessidades escolares e de cada professor, em sintonia com as demandas sociais e culturais. As oficinas de formação foram, portanto, realizadas com trabalhos em equipes com o objetivo de que houvesse a troca de experiência e a partilha de saberes, consolidando assim os encontros como espaços de formação mútua.

Destacamos, ainda, que adotamos a SDI como instrumento metodológico em nosso processo de pesquisa-formação, porque além de contribuir para a integração do grupo e o compartilhar dos sentidos e significados, também permitiu a coprodução do saber, quando por mediação de um par mais experiente, um novo conhecimento foi construído. Esta ação contribuiu tanto para a produção de nossa tese, quanto de um portfólio que teve como objetivo a produção final de um relatório do processo formativo narrado pelos colaboradores da pesquisa e sistematizado pela professora formadora do curso.

Melhor escrevendo as ações desenvolvidas no CPPC, destacamos que na primeira oficina de formação, após apresentarmos a proposta do curso, oportunizamos que os participantes relatassem as necessidades que identificavam no processo educacional desenvolvido no CEM, dentre os quais destacaram material didático inadequado, a importância de se traçar propostas pedagógicas que contemplassem

o desenvolvimento dos adolescentes, assim como maior valorização das atividades pedagógicas por parte da equipe gestora da instituição.

Dando continuidade, a formadora fez a mediação de uma discussão que foi conduzida na metodologia da SDI iniciando com uma prévia discussão em pequenos grupos sobre três pontos: a arte e a ciência de orientar jovens e adultos a aprender, princípios da Andragogia e ainda os pressupostos para a aprendizagem da vida adulta. Esta atividade teve como objetivo a reflexão coletiva sobre os saberes que os professores da EJA precisam articular tomando como referência os princípios andragógicos, bem como a autoformação. Na sequência as análises foram socializadas em forma de cartazes, sendo seguida de uma exposição dialogada apresentada pela colaboradora formadora sobre o ensino pautado na Andragogia, oportunizando que os professores confrontassem a prática por eles desenvolvida com a base teórica discutida.

Após esta discussão, a formadora do curso apresentou o baralho “[...] o segredo dos números”, um recurso didático criado pela professora Esther Pillar Grossi<sup>2</sup>. Este é constituído por sessenta cartas com seis marcas especiais que identificam os cinco primeiros números primos. As marcas combinadas produzem os números compostos e o segredo dos números pode ser revelado a partir da identificação das seguintes marcas: um corte na ponta da carta, uma janela amarela, a carta com número vermelho, um traço sob o número, uma bolinha verde na carta e um número vazado também vermelho.

Como atividade final desta oficina de formação, utilizamos o VERITEK, um instrumento metodológico que propicia um jogo de correspondência em que os participantes devem fazer associação entre doze perguntas e respostas abordadas na formação, colocando as peças do jogo em locais que correspondam a um gabarito oficial que

---

<sup>2</sup> Professora com experiência em educação, graduação em Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em PSYCHOLOGIE pela École des Hautes Études. Atualmente é Presidente do Grupo de Estudos Sobre Educação-Metodológica de Pesquisa e Ação.

disponibilizamos no anexo A deste trabalho. Esse instrumento foi tão bem aceito pelos colaboradores que um dos professores produziu seu próprio material.

Objetivando diagnosticar o conhecimento prévio dos professores acerca da educação voltada para pessoas jovens e adultas, no segundo encontro a equipe foi subdividida em cinco grupos para que os componentes respondessem alguns questionamentos impressos no gabarito do VERITEK sobre o papel do professor de pessoas jovens e adultas, considerando as especificidades dos estudantes internos no CEM.

Dando prosseguimento, adotamos a dinâmica denominada “júri popular” para que os colaboradores analisassem e defendessem as atitudes adotadas tanto pelo professor, quanto pelo mediador. Para esta discussão disponibilizamos um recorte da obra de Bellan (2005) que aborda aspectos relacionados ao ensino direcionado a adultos. Ao final do encontro, cada participante produziu um pequeno texto destacando as contribuições da formação para seu desenvolvimento profissional.

No terceiro encontro, a formação teve início com uma palavra de boas vindas e uma oração realizada por um das participantes do curso. Na sequência, fizemos uma dinâmica intitulada “repasse a mensagem” que tinha como intuito levar os participantes a refletirem sobre a importância de usarmos a linguagem apropriada para que a comunicação em sala de aula se efetivasse. Dando continuidade, como o foco do estudo da manhã era discutir sobre a importância da escola como ferramenta para formação cidadã dos socioeducandos, iniciamos a SDI subdividindo a equipe em grupos para que os colaboradores refletissem e elaborassem conceitos, tendo como base os questionamentos contidos no quadro 2:

## Quadro 1 - Termos Similares de Cidadania Organizacional

A	Qual deve ser o papel social da aula
B	As aulas no CEM são pautadas na relação conhecimento e realidade do aluno
C	As necessidades básicas de aprendizagem de nossos alunos são suprimidas
D	Quais das habilidades abaixo são desenvolvidas durante as aulas? experiências transversais; confiança; pensamento crítico; participação democrática; poder criativo; experiência com possibilidade de mudar a si e à sociedade.
E	Além de adquirir novo conhecimento, como suas aulas contribuem para transformar as ações dos alunos e a sociedade a partir disto?

**Fonte:** Elaborado a partir de Costa, 2014.

Após as discussões nos grupos, mediamos uma socialização sugerindo que cada equipe expusesse os saberes construídos de forma coletiva acerca da temática discutida. Em continuidade à oficina houve uma exposição dialogada sobre a importância de planejarmos aulas que efetivamente contribuam para a formação da cidadania, oportunizando assim que os colaboradores enriquecessem os saberes que possuíam sobre a referida temática, ao tempo em que faziam relação com suas vivências docentes. Então, novamente a equipe foi subdividida em grupos para que os professores elaborassem o planejamento de uma aula que evidenciasse pressupostos fundamentados na formação para a cidadania.

No intervalo entre a terceira e a quarta formação, algumas das professoras sugeriram que retomássemos a temática Andragogia nas oficinas formativas em decorrência da necessidade que estas tinham em melhor compreendê-la. Assim, as reflexões compartilhadas do quarto encontro iniciaram com uma dinâmica que tem como título “o sentimento dos excluídos”. O objetivo desta foi promover a reflexão sobre a necessidade de desenvolvermos práticas pedagógicas que favoreçam efetivamente a inclusão de adolescentes em conflito com a lei no processo educacional.

Como a temática planejada para ser discutida na quinta oficina de formação fazia referência à avaliação da aprendizagem, na atividade inicial do encontro orientamos que os professores fizessem individualmente uma pequena produção com base nos seguintes questionamentos: O que, Para que e Como avaliar. Após esta atividade

de, formamos quatro grupos para que complementássemos o diagnóstico acerca da avaliação utilizando a análise de perguntas e respostas por meio do VERITEK.

Na continuidade das ações disponibilizamos quatro elementos que compõem uma pipa e pedimos que cada grupo escolhesse um desses elementos para representar seu grupo fazendo relação com a avaliação da aprendizagem. Assim, de posse do papel de seda, da cola, da armação e da rabiola, os grupos socializaram as reflexões produzidas coletivamente. Após este momento cada grupo teve a oportunidade de confeccionar sua própria pipa e aproveitar o vento que soprava no pátio da instituição para fazê-las voar.

A discussão teórica sobre a avaliação da aprendizagem discutida nesta oficina partiu das dificuldades que os professores mencionaram em empinar as pipas fazendo relação com o texto base que levamos para ser estudado no encontro. Após a discussão, cada equipe sintetizou o saber produzido por meio de mapas mentais que foram apresentados a todos os presentes. Segundo Ontória (2006) o mapa mental é um recurso que articula a imaginação à associação de ideias a partir de um reflexo gráfico expresso em palavras e imagens que tem como norte uma ideia central.

Para finalizar o encontro entregamos minipipas de seda para que os professores realizassem a avaliação do encontro respondendo ao seguinte questionamento: Que altura atingiu a formação promovida hoje? As respostas foram escritas nas minipipas e socializadas ao final do encontro.

A sexta oficina iniciou com uma reflexão que teve como base o texto de autoria desconhecida intitulado "O sábio e o pássaro." O texto relata que num determinado reino vivia um velho sábio que decifrava todos os enigmas de quem lhes desafiasse, mas, havia no mesmo reino um rapaz que não se conformava com a sabedoria incontestável do velho homem. O objetivo da narração deste fato no início da formação foi conduzir a reflexão da equipe acerca dos elementos que os professores possuem em suas mãos para que possam contribuir para a formação dos estudantes do CEM.

Em seguida, no intuito de diagnosticar aspectos acerca do planejamento, entregamos silhuetas de mãos para que os colaboradores descrevessem nessas os componentes de suas práticas que consideravam relevantes para o processo educacional. O grupo então teve a

oportunidade de fazer dobraduras de alguns animais como motivação para que planejassem sequências didáticas voltadas para seus alunos que abordassem um componente curricular trabalhado na etapa em que atuavam, tendo a dobradura por eles confeccionada como elemento norteador do planejamento. Este momento foi enriquecedor, pois foi possível observar a exposição dos saberes pedagógicos e específicos que os professores possuem, assim como a criatividade no planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

Encerramos a sexta oficina com a socialização das sequências didáticas, e em seguida com uma avaliação do curso quando os professores tiveram a oportunidade de descrever em novas silhuetas de mãos as contribuições das oficinas de formação para o desenvolvimento profissional deles, tendo como norte a seguinte indagação: O que você leva em suas mãos das oficinas de formação para a vida profissional?

As respostas foram gratificantes para nossa função de pesquisadora-formadora, pois demonstraram que nosso empenho em utilizar a formação continuada como instrumento propiciador do desenvolvimento profissional e pessoal de nossos colaboradores, contribuiu para que nos caminhos da aprendizagem, a reflexão crítica os instigasse a ver a si como aprendentes que necessitam ampliar o foco de seus olhares sobre suas práticas e ressignificá-las quando necessário.

Dentre os aspectos positivos, elencados pelos participantes nas silhuetas, estavam: melhor atuação profissional, renovação, contribuições para meu aprendizado, modo diferente de aprender, aula dinâmica, novas formas de aplicar atividades, dentre outras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao refletir sobre desafios educacionais, principalmente na área de educação desenvolvida em espaço socioeducativo, nos deparamos com aspectos relacionados à formação docente. Educar nestes espaços não se trata de ensinar apenas as noções básicas de alfabetização e do mundo da Matemática, é bem mais que isso. O diferencial está em entendermos a necessidade que os adolescentes privados de liberdade têm ao acesso a uma educação que seja vinculada a práticas sociais e, que de fato, fortaleça a cidadania. Nesta perspectiva, os processos de formação dos professores são imprescindíveis, pois pro-

movem reflexões críticas a respeito das especificidades deste segmento da sociedade, assim como da concepção de que cidadãos se deseje formar.

Entendemos que a formação continuada aliada à pesquisa, representa o conceito de processo formativo que alia produção de conhecimento e reflexão crítica, possibilitando que professor possa identificar, compreender e intervir nos problemas que emergem no cotidiano. Respalhada nesta compreensão, atrelamos nossa pesquisa a um projeto de formação continuada, da qual selecionamos o corpus analítico analisado.

Clarifica Coutinho (2007, p. 89) que: “[...] a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional do professor reside em parte em estabelecer os caminhos para ir conquistando melhorias pedagógicas, profissionais e sociais, bem como no debate entre o próprio grupo profissional.” Isto posto, somos levados a refletir sobre a relevância de dispositivos de formação construídos para e com os professores socioeducadores, na intenção de que as lacunas deixadas na formação inicial sejam supridas frente aos desafios de educar cidadãos privados de liberdade.

Neste prisma, adotando a dupla função pesquisa-formação, destacamos que nas oficinas de formação buscamos desenvolver atividades que além de propiciar nossa produção de dados, também contribuíram para que juntos pudéssemos refletir sobre os significados atribuídos às temáticas discutidas em cada encontro.

Ao planejar os encontros em que as ações metodológicas foram executadas, foi possível construir um espaço articulador de produção de conhecimento, formação e expansão de saberes já construídos. Ao articular as estações do CPPC, pautadas pelas SDIs, foi possível contribuir também para a reflexão dos colaboradores acerca da formação docente, o papel do mediador na educação de jovens e adultos, educação voltada para a formação cidadã, assim como estilos de aprendizagem, avaliação da aprendizagem e planejamento.

Por fim, o formato como delineamos o processo formativo ancorado nos pressupostos do CPPC, permitiu que os colaboradores revisitassem suas próprias práticas ao relatar as experiências vivenciadas em sala de aula, confrontá-las e compreendê-las a partir das discussões teóricas promovidas, assim como transformá-las no sentido de fornecer novos subsídios para a educação dos adolescentes

## REFERÊNCIAS

- BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. Santa Bárbara d' Leste, SP: SOCEP, 2005.
- CARDANO, M. **Manual de pesquisa qualitativa**: a contribuição da teoria da argumentação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior**: formação inicial e continuada. Halley S.A. Gráfica e Editora: Teresina, 2007.
- EARP, M. de L. Sá. Observação. In: ELLIOT, L. G. (Org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa**: caminhos para construção e validação. RJ: Wak, 2012. p. 193- 228
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ONTORIA, P. A. ; LUQUE, A. de. ; GOMEZ , L. P. R. **Aprender com mapas mentais**: uma estratégia para pensar e estudar. São Paulo: Madras, 2006.
- VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- VITÓRI, S. O portfólio como instrumento de avaliação na organização do trabalho pedagógico. **Revista Aprender Virtual, nov / dez, 2002**. WEBGRAFIA Biblioteca Virtual. Disponível em: <http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/especial/200908-pesquisanainternet.ph>. Acesso em: 07 maio. 2010.



# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A FORMAÇÃO CONTÍNUA: APRENDIZAGENS PRODUZIDAS

*Maria Noraneide Rodrigues Nascimento<sup>1</sup>, Maria de Nazareth Fernandes Martins<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O tema proposto neste relato de experiência torna-se importante e significativo, dentre outros que se discute no contexto educacional, por exigir dos envolvidos, conhecimentos que vão além de competências e habilidades no processo formativo, mas, conteúdo e forma da prática pedagógica dos professores da EJA.

Todavia, a demanda é complexa com amplas informações, isso nos impõe a ter compreensão da educação escolar como espaço de comunicação caracterizado pela concepção do ser humano como ser social dotado de significações isso lhe garante a possibilidade de criar culturas em um mundo globalizado, que por sua vez, destaca a presença marcante das mídias tecnológicas da sociedade contemporânea. As quais cumprem o papel de mediação na transmissão de informações e assim obriga a escola de no mínimo, rever a sua função social, como transmissora de conhecimentos (PENTEADO, 2002).

Essa dinâmica impulsiona compreender a educação escolar enquanto processo de comunicação, requerendo do professor, a postura de valorização da alteridade, no sentido de se colocar no lugar do

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Ceará, e-mail: marianoraneide@ufpi.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, email: nazarethfernandesmartins@ufpi.edu.br

outro (seu aluno), em quaisquer níveis e modalidades da educação básica e ensino superior, em que trabalhe.

No entanto, não devemos perder de vista que as situações de ensino aprendizagem são sempre singulares. Isso coloca para nós professores a necessidade de conhecimentos sobre nossos alunos da EJA, em especial, do seu universo cultural e adequação dos modos de ensino materializado em práticas pedagógicas inovadoras, subsidiadas pelo uso de diferentes estratégias de ensino e de forma interdisciplinar, articulados as vivência e experiências dos alunos. Esse ensino objetiva a criação de uma relação significativa com o conhecimento, propiciadas pelas diversas linguagens, de modo a provocar nos alunos motivações para criar, opinar, dinamizar, se desenvolver.

Nesse sentido, o relato de experiência em curso tem por objetivo apresentar em geral o desenvolvimento do processo formativo promovido pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica – COMFOR, no formato de cursos, ofertados aos coordenadores, formadores e supervisores, cuja intenção, se tornará visível no processo de formação que ocorreu posteriormente nas Gerências regionais, localizadas nos municípios no Estado do Piauí.

Para tanto, o COMFOR em parceria com o Ministério da Educação disponibilizaram recursos materiais e financeiros para assim criar condições de realização do curso com intenção de impactar o trabalho dos professores que trabalham com a EJA no Estado do Piauí. Vale dizer que, após formação in loco, na Universidade Federal do Piauí, planejaram-se de forma coletiva com os formadores, ações específicas direcionadas para o público EJA na perspectiva de atender as reais necessidades apontadas no diagnóstico de cada Município.

O objetivo específico deste relato é problematizar aspectos constitutivos do curso na intenção de enfatizar as metodologias utilizadas e as aprendizagens produzidas pelos participantes. As temáticas desenvolvidas foram sobre avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos e o planejamento por meio de sequências didáticas, tendo como eixos norteadores as produções de alunos e a confecções de recursos didáticos, como também o plano de atividades por meio de uma sequência didática.

A formação desenvolvida teve como fundamento a Andragogia e trabalhou com as temáticas da Avaliação da Aprendizagem

(DEPRESBITÉRIS, 2010) mediada por metodologias inovadoras e do Planejamento de Ensino (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY 2004), por meio das sequencias de ensino aprendizagem. A Andragogia, de acordo com Barros (2018, p. 04) é um “modelo andragógico parte-se do pressuposto de que o educando adulto tem necessidade de saber em que medida o conhecimento a adquirir lhe poderá ser útil”.

Este relato está estruturado em quatro tópicos, a introdução que apresenta em linhas gerais a proposta formativa realizada com profissionais da EJA. O segundo tópico que trata do percurso metodológico do curso com suas etapas, recursos e estratégias. O tópico terceiro aborda as possibilidades de aprendizagem sobre a prática pedagógica e sobre o ensino da EJA via formação continuada. O quarto tópico trata das considerações finais. Assim, apresentamos o percurso de realização do curso promovido pelo COMFOR no ano de 2018 e 2019 na Universidade Federal do Piauí, especificamente no Centro de Ciências da Educação.

## **PERCURSO DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O processo formativo contempla uma metodologia inovadora desenvolvida no contexto da Universidade Federal do Piauí com os diferentes cursos ofertados nos municípios de Teresina, Parnaíba, Campo Maior, Piriapiri, Barras e São João da Serra. A formação continuada de professores realizada pela coordenadora do COMFOR buscou atender as necessidades dos alunos da EJA de cada cidade

Dentre os cursos ofertados destacamos: Educação de Jovens e Adultos - Diversidade e Inclusão Social/Privados de Liberdade/EJA do Campo, com ênfase na Economia Solidária/Produção de Material Didático e Formação de Mediadores para a Leitura. As estratégias de ensino estão pautadas na aula invertida, uma proposta de atividade que visa considerar os conhecimentos dos alunos na perspectiva de mobilizá-los para que estes possam avaliar seu percurso de aprendizagem, sempre considerando o que já sabem e os que não sabem, o que precisam aprender e como fazer isso. Os recursos utilizados foram: cópia de textos, o jogo veritek, suportes para produção de cartelas e para o jogo de veritek.

A formação em parceria consiste que todos os envolvidos colaborarem, desde a formação na universidade e depois, os formadores e supervisores organizarem esta formação na escola para os professores, de forma que seja possível todos se apropriarem das mesmas concepções de avaliação da aprendizagem e das especificidades da EJA para o planejamento por meio da sequencia de ensino aprendizagem. Como a estratégia de ensino do curso consistiu na aula invertida o começo de todo o processo formativo era no jogo do veritek onde a cartela é formada com conteúdo estudado, que posteriormente era apresentado aos cursistas.

A primeira etapa do curso teve como metodologia o estudo de casos referentes à avaliação da aprendizagem baseado no texto de Depresbíteris (2010). A segunda etapa teve como metodologia o uso de sequencia de ensino aprendizagem e o conteúdo trabalhado foi o planejamento de ensino.

Os casos analisados na primeira etapa da formação, num total de 7 (sete), os quais se constituíram por meio de situações vividas em sala de aula com alunos e professores da EJA, envolvendo, nesse contexto, o tema avaliação da aprendizagem. Vale dizer que a análise dos casos seguia a produção textual para identificar concepções de avaliação, entretanto, a premissa sustentava-se na concepção e na a produção de argumentos na intenção de que explicasse cada premissa do caso correspondente.

Tudo isso fundamentado em teóricos da área da avaliação a partir de estratégias de produção, que dava ênfase a um caso semelhante, este necessitava ter relação com as vivências dos cursistas, exigindo dos grupos de professores o envolvimento dos profissionais que desempenhavam a função de coordenadores, formadores e supervisores.

Focalizamos então as premissas e concepções de avaliação de cada caso como forma de evidenciar o conteúdo deste estudo, as quais explicitamos:

A primeira premissa foi: ***Antes de avaliar, é preciso conhecer o quê, o como, o quando, o porquê será avaliado. Toda avaliação da aprendizagem implica em se refletir sobre qual educando se deseja formar.*** O objetivo neste primeiro caso era estabelecer a análise comparativa entre concepção tradicional, oriunda de uma educação reprodutora e excludente com a concepção de educação que transforma que cria as condições do educando agir no mundo, de forma

consciente e libertadora. Desta forma, a EJA é compreendida como tempo e espaço de possibilidades de se tornarem sujeitos históricos e de direitos, o que exige uma avaliação como instrumento de conhecimento das aprendizagens e não aprendizagens dos educandos, das formas de ensino utilizadas e como alterá-las para criar condições de novas aprendizagens.

No caso 2 a premissa foi: ***A avaliação deveria ser concebida como um processo que se integra ao processo de ensino e de aprendizagem, com vistas à melhoria da prática educativa e não como um momento final.*** A partir desta premissa foi analisado e discutido o caso que trata da relação planejamento de ensino e avaliação da aprendizagem, para explicitar a necessidade dos professores saberem onde querem chegar e daí refletir sobre a finalidade da avaliação. Quando isso não ocorre o planejamento tem como principal significação a burocracia, planeja-se para cumprir determinações da gestão e, não por necessidade de definir objetivos e metas de aprendizagem dos alunos, de selecionar os principais conteúdos a serem trabalhados. Quando a avaliação assim acontece ela desempenha a função diagnóstica e formativa. Neste aspecto, os alunos sabem o que devem aprender e, desta forma, podem constatar suas aprendizagens e não aprendizagens.

No caso 03 as discussões e produção foram ancoradas na premissa: ***Crêterios e indicadores oferecem aos educandos as 'regras do jogo'. Crêterios explícitos, comunicados antecipadamente, são fundamentais para que a interação professor e aluno pautem-se por princípios de diálogo, negociação e pactos de parceria para suplantat problemas de aprendizagem.*** Neste caso, em específico, uma dada professora ao definir crêterios e indicadores do trabalho com textos criou as possibilidades de desenvolver atividades capazes de fazer o aluno avançar em suas habilidades, até se tornar competente na produção de textos. O que nos remete a necessidade de ter a clareza sobre concepção de avaliação que sustenta a definição de crêterios, pois, numa perspectiva de avaliação mediadora, definir crêterios e indicadores é oferecer ao professor as condições para uma interação com o educando que têm como princípios o diálogo, a negociação e pactos de parceria.

Na premissa do caso 04: ***A avaliação deverá ser sempre construtiva, de incentivo à melhoria dos desempenhos dos educandos,***

**dotando-os de capacidade de compreenderem os próprios ‘erros’ para poder ultrapassá-los.** O que é o pano de fundo da discussão deste caso se refere a forma como os professores fazem a intervenção quando o educando erra. Isso porque os professores podem apenas intervir repreendendo o educando, ou considerando o erro e organizando uma boa discussão com o ocorrido, para fazer os alunos a tomarem consciência das suas necessidades, além do mais, oportunizando o professor ou professora criar condições para que estes avancem na aprendizagem. A nossa compreensão no estudo deste caso foi de que, tanto na prática do professor quanto na do aluno, o “erro” tornar-se constitutivo do conhecimento adquirido mediado pela atividade estimuladora junto aos educando.

O estudo do caso 05 ocorreu mediante a seguinte premissa: **A autoavaliação desvela uma concepção mais educacional, a de uma apreciação crítica que o educando faz de sua aprendizagem.** O conteúdo da avaliação da aprendizagem foi abordado com base na autoavaliação, entretanto, quando os professores começaram a utilizar este instrumento, o motivo era uma avaliação mais democrática, porém, se restringia a atribuir-se uma nota. No contexto deste caso, a professora utiliza a autoavaliação como um processo para refletir sobre os nossos modos de pensar e de aprender.

Para que o aluno possa desenvolver a capacidade de se autoavaliar é necessário que conheça o seu próprio ato de conhecer. Esse processo é chamado de metacognição, etimologicamente, significa para além da cognição. Na metacognição a pessoa consegue entender as estratégias utilizadas para resolver situações vividas, no sentido de aprendê-las e de modificá-las.

A premissa do caso 06 foi: **Diversificar instrumentos é oferecer ao educando diferentes possibilidades de expressar sua aprendizagem e possibilita ao professor múltiplos olhares sobre os resultados obtidos.** O foco da discussão neste caso é a necessidade de utilizar diferentes tipos de instrumentos de produção de dados dos alunos para uma avaliação mais fidedigna. Avaliar é uma ação pedagógica contínua que consiste não só em usar como instrumento uma prova e atribuir nota, mas acontece no dia-a-dia da sala de aula, analisando erros e acertos.

Premissa do caso 07 foi: **O professor é um agente de mudanças e, na época de hoje, exige-se dele que intervenha nos processos**

***cognitivos de desenvolvimento do educando, deixando de lado a atitude passiva de apenas reconhecer o aluno que não obteve sucesso na aprendizagem.*** O educador compreende que os alunos da EJA ao buscar a escola, trazem consigo conhecimentos, experiências vividas e pensamentos completamente variados que estão relacionados diretamente às suas práticas sociais.

A segunda etapa da formação foi o curso sobre Planejamento de ensino e produção de uma sequência didática envolvendo as áreas de conhecimento do currículo da EJA e os diversos recursos produzidos, como por exemplo, as cartelas de veritek com sinalização de trânsito, a calculadora manual, o material dourado e os textos produzidos pelos alunos da EJA. Tais recursos subsidiaram as discussões teóricas e planejamento das atividades da sequência didática, ou a sequência de ensino-aprendizagem.

A sequência de ensino-aprendizagem é uma forma de planejamento que inter-relaciona atividades que obedece a uma sequência de ações visando atingir os objetivos propostos. É uma correlação de atividades interligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, deve seguir alguns passos, tais como: Tema; Nível apropriado; Componentes curriculares; Objetivos; Conteúdos conceituais e atitudinais associados; Conhecimentos prévios (problematização); Atividades de ensino-aprendizagem (conteúdos procedimentais); Avaliação; Recursos para planejar; Recursos para desenvolver a sequência; Referências.

Contudo, os resultados deste trabalho evidenciam várias sequências de ensino para diferentes etapas da modalidade EJA, sobretudo, tendo como eixo estruturante a interdisciplinaridade.

Na próxima subseção explicitaremos as aprendizagens que o curso visou produzir com todos os envolvidos, prioritariamente o professor da EJA que tinha como foco a sua própria prática pedagógica, nesse sentido, oportuniza criar condições para o seu desenvolvimento e de novas práticas.

## **PRODUZINDO CONHECIMENTO PELA MEDIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO**

Diante do exposto, o estudo sobre avaliação da aprendizagem possibilitou a compreender que a avaliação está presente em todas as

ações de ensino e de aprendizagem, desde sua dimensão mais ampla com propostas curriculares e programas, às mais específicas, como as práticas: educativa, pedagógica, docente, desenvolvidas no contexto escolar.

A partir deste conhecimento da realidade do educando, os professores necessitam buscar o acolhimento, a valorização e o encontro de saberes que os alunos trazem, com os saberes escolares que possibilitam a abertura de um canal de aprendizagem com garantias de sucesso.

Com o propósito de possibilitar ampliação dos conhecimentos sobre avaliação da aprendizagem e sobre o planejamento de ensino, as estratégias utilizadas tiveram como princípio a reflexão crítica, através de análises e elaboração de casos com premissas e comentários, além de jogos com apropriações e objetivações de conteúdos da avaliação da aprendizagem na perspectiva da EJA, gerando assim um aprofundamento na formação de professores da referida modalidade de ensino.

Com relação ao uso da sequência de ensino aprendizagem na discussão sobre planejamento, foi possível ampliar as possibilidades de trabalho com os textos dos alunos e avançar no processo de escrita, de interpretação. O que envolveu produções diversas trabalhando o texto produzido pelo aluno; levantamento dos conhecimentos prévios, intervenção do professor; reescrita do texto; trabalhando as dificuldades que não foram superadas; uso do Veritek e entrega das cartelas do material dourado para produção das peças.

O trabalho com a sequência de ensino aprendizagem foi produzido com uso de um gênero textual e possibilita aos professores utilizar as diversas áreas do conhecimento, como matemática, conhecimentos de sinalização de trânsito, e por meio do jogo veritek foram produzidas cartelas de Placas de Regulamentação; Placas de advertência. Além da produção de texto sobre Educação no trânsito, no qual, organizados em grupo, trabalhamos com suporte variados de textos. Na sequência foi planejado o uso de História em quadrinhos, poesia, texto poético, acróstico e quadrinha. Com essas atividades produzidas, todas baseadas no texto inicial, ocorreu a socialização pelos grupos e exposição das atividades no varal.

Outro material que foi estudado para enriquecer a elaboração da sequência de ensino aprendizagem, foi "Matemática na Educação

de Jovens e Adultos”: Explorando o Material Dourado. O material estava estruturado em: Objetivos e apresentação de cada peça; resolução das atividades; elaboração da cartela do veritek envolvendo o material dourado criando situações problemas. O estudo deste material foi para possibilitar o uso desse recurso e trabalhar as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão.

O estudo e os materiais produzidos, desde as cartelas de veritek, a calculadora manual, o material dourado e a sequência de ensino aprendizagem, nesse contexto, os cursistas criaram condições de planejar e realizar a formação nos municípios. Com esse processo, tais professores da EJA passaram a estudar e planejar o ensino firmados na metodologia, nos recursos e nos conhecimentos produzidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Explicitamente, a proposta metodológica do curso de formação perpassa pela concepção do processo de formação do educador EJA, esta não se restringe à revisão e atualização dos conteúdos disciplinares e dos métodos de ensino. Trata-se, portanto, de uma proposta que abarca a sua história profissional e pessoal, desde crenças, experiências significativas da sua vida de aluno, até conhecimentos, conflitos, dilemas e atividades experienciadas no decorrer de sua formação inicial e contínua, no que se refere à prática de avaliação da aprendizagem experienciadas no dia a dia de sala de aula e no planejamento de ensino.

Diante disso, constatou-se um contentamento com o uso de novos recursos didáticos em sala de aula, os professores demonstraram engajamento, motivação e melhoria no trabalho com os alunos através de aulas diferenciadas, com novas possibilidades de construir o conhecimento.

Os resultados produzidos se materializaram na criação de novas possibilidades dos professores da EJA para planejar e desenvolver suas aulas com maior aprofundamento sobre os processos de ensino que se realizam no interior das escolas, visando compreender não só a sua atuação, como também propor modificações nas práticas educativas.

Enfatizamos, contudo, a importância do desenvolvimento de práticas inovadoras interdisciplinares através de conhecimentos e saberes experienciais com conteúdos do currículo EJA, nesse contexto, a

ênfase recai na valorização e socialização das informações e conhecimentos construídos pelos grupos com estratégias e uso de oficinas, processo este que se configurou na formação continuada e participação ativa dos professores que trabalham com os diversos níveis de ensino na modalidade EJA, atuantes nas escolas públicas nos municípios jurisdicionados pela Gerencia de ensino da Rede estadual do Piauí.

## REFERÊNCIAS

DEPRESBITERIS, Léa. **Avaliação da Aprendizagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA**: algumas premissas e ações educativas. (2010).

DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michele.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

MENDES, Iran Abreu. **Matemática na educação de jovens e adultos**. 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O texto**: da teoria à prática: subsídios a proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau. 3ª ed. São Paulo: SE/CENP, 1992.

PENTEADO, H. D. et alii. Comunicação escolar: uma metodologia de ensino. São Paulo: Salesiana, 2002.

ZABALA, Antoni (Org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e173244, 2018.

# **PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POR PROFESSORES DE UM CENTRO DE REFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

*Belisa Maria da Silva Melo Fonseca<sup>1</sup>, Maria da Glória Carvalho Moura<sup>2</sup>, Kênia da Silva Barboza<sup>3</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A heterogeneidade do público da Educação de Jovens e Adultos (EJA), frente sua diversidade, tem se revelado, muitas vezes, como um problema nas relações entre os estudantes e entre os estudantes e professores. Em pesquisa realizada por Martins e Lisboa (2009), sobre a contribuição da escola na trajetória de escolarização da EJA, confirmou entre os educandos, a dificuldade na relação entre jovens e adultos em sala de aula, mas por outro lado, apontou a possibilidade de superação.

Na perspectiva no professor, estes, fazem referências negativas à presença de pessoas muito jovens nas turmas de EJA, pois, veem como grande desafio encontrar formas de trabalhar que aliem a presença de educando jovens e adultos dentro de um mesmo espaço. Dolla e Conssetin (2014) ressaltam que principalmente os jovens matriculados na EJA e que ingressam nas salas de aula, geralmente, não raramente estão desmotivados, desencantados com a escola e com

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí/Parnaíba –belisamel123@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí/Teresina – glorinha\_m@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Escola Municipal José de Lima Couto, Parnaíba/PI - kenciasbpi@gmail.com

dificuldade de aprendizagem, o que propicia a reflexão sobre a indagação de quem é esse sujeito, porque ingressou numa sala de EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades, principalmente aquelas ligadas às vulnerabilidades as quais se encontra.

As instituições que oferecem turmas de EJA tem sido crescentemente procurada por um público heterogêneo, cujo perfil vem mudando, a cada ano, em relação a idade, gênero, expectativas e comportamentos. Muitos professores da EJA têm uma visão rotulada do jovem estudante, ao observar que boa parte destes tendem a ver o jovem estudante a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o perfil real do jovem que ali frequenta, refletindo na deficiência de identificação de fatores de risco que influenciam negativamente no processo de educativo (DAYRELL, 2003).

É preciso, portanto, conhecer os sujeitos, suas trajetórias, identificando seu perfil, suas vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica (JARDILINO; ARAÚJO, 2014). No entanto, para desenvolver materiais para EJA, é preciso compreender as vulnerabilidades e fragilidades para que se (re) aprenda a conhecer, a se comunicar, a ensinar e a integrar o humano ao individual, ao grupal e ao social.

Estas ajudam a perceber que o processo de ensino e aprendizagem será mais eficaz quanto forem consideradas a diversidade de fatores, em especial a dimensão sociocultural, o que torna a produção desse material mais desafiadora. Professores, mediadores de leitura comprometidos e com materiais didáticos adequados a EJA, serão o suporte para formar novos indivíduos, que Paiva (2016) em seu estudo sobre material didático para EJA, aborda que estes professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), têm como desafio ajudar no processo educativo, ensinando o aluno a fazer uma leitura social, oferecendo informações sobre o contexto, dando pistas para ler nas linhas e nas entrelinhas, propondo uma seleção de textos de gêneros diversos com qualidade estética, ética e social, criando espaços de leitura compartilhada e para o diálogo.

Esse educador pode ajudar no processo quando ele se propõe a valorizar a construção do conhecimento e do diálogo e ter a consciência de seu papel político e de suas ações na constituição de si mesmo e de outros com quem interage. Sobre os aspectos que envolvem a formação de professores, especificamente da EJA, Alves e Moura (2012) afirmam que que por meio da educação podemos transformar a sociedade, a escola, o aluno e o professor. Essa educação pode ser formal e informal. Se é formal, a escola é o principal mecanismo por onde esta acontece.

Diante do contexto apresentado, o presente artigo tem como objetivo apresentar a experiência na produção de materiais didáticos por professores de um Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos.

## **METODOLOGIA**

A produção do material didático foi realizada durante um curso de aperfeiçoamento em “Produção de Material Didático e Formação de Mediadores de Leitura”, conduzido pelo Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, da Universidade Federal do Piauí, no período de 2018/2019, com professores de um Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos, no município de Parnaíba/PI, de componentes curriculares, como: Português, Matemática, Geografia, História, Artes, Ciências, Artes e Ensino Religioso.

O curso foi realizado através de encontros de formação pedagógica e produção de material didático no intuito de relacionar teoria com prática frente as necessidades da escola, dos professores e estudantes de EJA.

Para o primeiro encontro do curso, foram propostas atividades que possibilitaram uma maior compreensão que, a avaliação está presente em todas as ações de ensino e de aprendizagem desde sua dimensão mais ampla, propostas curriculares, programas e as mais específicas práticas: educativa, pedagógica, docente, desenvolvidas no contexto escolar. Vale destacar que nos três primeiros encontros foi utilizado como base para discussão e produção o texto “Avaliação da Aprendizagem na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA”: algumas premissas e ações educativas, (Casos, Premissas e Comentári-

os), trabalhando-os de forma lúdica e reflexiva, identificando os processos avaliativos: matrizes referenciais, critérios, indicadores, instrumentos e técnicas, formas de análise, interpretações, devolutivas de resultados e casos, como elementos desencadeadores do processo de pensar relacionando-os com situações que tenham vivenciado. No quarto encontro iniciou-se com uma dinâmica de apresentação de forma lúdica com o intuito de aproximar os professores da reflexão, discussão e compreensão da necessidade e aplicabilidade de novos materiais didáticos na realidade a ser (re) construída.

No segundo momento, o grupo foi dividido em subgrupos por disciplinas ministradas pelos professores e estes, por sua vez, desenvolveram jogo de tabuleiro com suas cartas, a partir de conteúdos ministrados em sala de aula no intuito de aplica-lo como forma de aula teórica, revisão e/ou avaliação.

Para o quinto encontro, foram propostas atividades que possibilitaram o exercício da teoria e a prática: a partir de um texto, produzindo por um aluno “Educação no trânsito” foi proposto que os participantes percebessem os aspectos dominados e conteúdos a serem trabalhados dentro dos componentes curriculares.

Após a discussão dos aspectos supracitados, os seguintes passos foram seguidos: Intervenção do professor: trabalhar as dificuldades de aprendizagem no texto; Momento de alternância: reescrita individual do texto, seguido da reescrita coletiva, relacionadas com as dificuldades trabalhadas usando o Veritek; Intervenção do professor: Propôs que cada equipe, de acordo com o gênero textual sorteado (poesia, receita, conto, reportagem, carta, biografia e literatura de cordel) produzissem um texto e apresentassem; No segundo dia deste encontro, foi realizada a entrega do material dourado/colorido para a produção do mesmo; Intervenção do professor: Leituras dos texto “Matemática na Educação de Adultos” e atividades práticas a serem respondidas e aplicadas no espaço escolar. Frente o planejamento e execução das ações propostas nos encontros, observou-se resultados que apontaram para potencialidades e para necessidade de fortalecer alguns desafios que são inerentes ao processo de (re) construção.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros possibilitaram reflexão de pontos importantes que que até então, segundo o observado nas discussões dos professores, não eram trabalhados de forma mais aprofundada no âmbito pedagógico da escola, culminando na dificuldade de relacionar a importância teórico-prática e principalmente avaliativa do processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação surgiu como ponto relevante a ser trabalhado nas escolas de EJA, na qual muitos professores têm dificuldade de encontrar a melhor forma de aplicabilidade da mesma. Foram levantados questionamentos como: O que avaliar em Educação de Jovens e Adultos? Como avaliar? Para que e por que avaliar? Que instrumentos devem ser utilizados na avaliação da aprendizagem na EJA? Que dimensões de aprendizagem deveriam ser analisadas? Como se definem critérios e indicadores de avaliação da aprendizagem na EJA? Quais os usos que deverão ser feitos dos resultados de avaliação? Como os alunos serão orientados para a melhoria de seus desempenhos?

Após os comentários dos professores, houve a produção individual de desenho sobre experiência vivenciada, enquanto aluno, na educação básica, com a avaliação da aprendizagem. No momento de alternância os participantes socializam de forma breve o resultado das produções e expuseram o material em um mural integrado. Na ocasião, o professor formador entregou o Veritek e Cartela de estudo de caso para discussão e avaliação diagnóstica, vivenciando o processo de aprendizagem.

Diante da leitura do texto base dos encontros e a identificação da essência do texto, separando o texto do discurso, os professores elaboraram um texto, se posicionando criticamente sobre: "Afinal, quem são os jovens e os adultos que serão formados?" Em seguida, após a leitura e discussão realizada, tomando como referência o caso estudado, os professores foram capazes de elaborar casos explicitando os principais componentes do processo avaliativo: matrizes referenciais, critérios e indicadores, instrumentos e técnicas, formas de análise, interpretação e devolutiva de resultados.

Esse momento permitiu reforçar que a avaliação deve ser considerada como uma ação realizada no contexto escolar que tem como finalidade mediar todo o processo de ensino e aprendizagem possibi-

litando a aprendizagem do estudante. Assim tem finalidade: formativa/diagnóstica, formativa/mediadora, formativa/somativa.

É relevante destacar que, durante as discussões realizadas alguns participantes comentaram sobre os cinco pilares da educação, segundo Delors (2010): *Aprender a conhecer*, supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento, enfim perceber o mundo; *Aprender a fazer*, está relacionado à questão da educação profissional ou mobilizar o que está sendo aprendido a ser colocado em prática; *Aprender a ser*, visa à humanização das pessoas: responsabilidade, respeito ao outro, cooperação, solidariedade; *Aprender a conviver*, enfatiza as formas necessárias para um ambiente de trabalho e da sociedade no qual vigore a paz, a melhoria das relações pessoais. Também foi ressaltado os critérios básicos da mediação como: intencionalidade, reciprocidade, significado e transcendência.

Cada cursista refletiu de acordo com a sua prática em sala de aula, onde surgiram muitos comentários positivos e apontado que, critérios explícitos, comunicados antecipadamente, são fundamentais para que a interação professor e aluno pautem-se por princípios de diálogo, negociação e pactos de parceria para suplantar problemas de aprendizagem e o reconhecimento que o erro faz parte da construção da aprendizagem. Os professores cursistas participaram ativamente, mostrandose ansiosos para a produção de materiais que possam ser utilizados em suas disciplinas, reconhecendo que durante o processo, deve ser realizada a avaliação.

Assim, as atividades que foram propostas possibilitaram uma maior compreensão que, a avaliação está presente em todas as ações de ensino e de aprendizagem desde sua dimensão mais ampla, propostas curriculares, programas e as mais específicas práticas: educativa, pedagógica, docente, desenvolvidas no contexto escolar. A partir da premissa discutida dentro do texto que abordava sobre a avaliação como instrumento construtivo, de incentivo à melhoria dos desempenhos dos educandos, dotando-os de capacidade de compreender os próprios "erros" para poder ultrapassá-los, observou-se a conclusão dentre os professores que a avaliação de Jovens e adultos deve ser feita diariamente aproveitando todas as manifestações que demonstrem alguma aprendizagem seja da mais simples pergunta na hora da explicação à resolução de um exercício mais complexo.

O professor precisa estar atento aos erros dos seus alunos e trabalhá-los de modo que se transformem em aprendizado, afinal aprendemos com os próprios erros. Ao perceber que determinado aluno que participa das aulas, na hora da avaliação não rende, seu instrumento de avaliação para com esse aluno deverá ser outro. O professor deve sonhar juntamente com seus estudantes. Outras leituras e discussões foram realizadas sobre a autoavaliação, que desvela uma concepção mais educacional, a de uma apreciação crítica que o educando faz de sua aprendizagem; instrumentos variados de avaliação, que possibilitam avaliar a aprendizagem dos alunos além de auxiliar o professor na interpretação dos resultados obtidos nessa aprendizagem.

Os professores expressaram como sentiam, comparando com sua realidade e refletiram diante da premissa do professor como um agente de mudanças, assim, surgiram pontos como:

a) o professor como um interventor importante no processo ensino aprendizagem do aluno, ele identifica as dificuldades dos educandos corrige essas dificuldades e incentiva os mesmos a melhorarem;

b) o professor e um dos maiores protagonistas do processo ensino aprendizagem ele identifica os avanços e está sempre disposto a despertar o desejo pelo saber, estimulando as potencialidades dos jovens e adultos usando principalmente afetividade e a confiança, fazendo com que eles sintam-se capazes de romper barreiras, realizar seus sonhos;

c) Na educação de jovens e adultos se consegue perceber que a “não” aprendizagem é consequência de variados conflitos e um dos maiores existentes é a baixa autoestima, decorrente da falta de apoio muitas vezes da própria família do educando, dos amigos e muitas vezes até dos próprios profissionais da educação.

A ações realizadas durante os encontros possibilitou reforçar com os professores que que a necessidade de ter como foco a aprendizagem auxilia intervir para transformar a realidade desse educando partindo da premissa de que todos somos capazes de aprender mesmo diante das nossas dificuldades para isso é fundamental que haja liberdade para pensar, corrigir erros, ouvir, discutir, dialogar e negoci-

ar e então fazer o processo de concepção de aprendizagem significativa possa realmente ocorrer.

A aprendizagem deve ser sempre um processo contínuo onde existe uma aquisição de conhecimentos isso resulta do ambiente de vínculo, que se dá, em grande parte, por meio da linguagem, que organiza, articula e orienta o pensamento e transmite informações produzidas dessa forma o educando apreende a participar das transformações do mundo. Configura-se o professor e o estudante como sujeitos que apontam para possibilidade de práticas educativas que rompem com a cultura do silêncio. Essas práticas são fundadas no diálogo que busca compreender a realidade de seus educandos que, como sujeitos “em situações de criação cultural” participam como seres culturais e histórico, inseridos em uma comunidade concreta. Nesse sentido, as práticas educativas constituem um processo em que os “espaços opacos” transformam-se em “espaços luminosos”, porque traduzem novas leituras e interpretações mais próximas do real, as quais trazem possibilidades de futuro diferente (BRANDÃO, 1996; SANTOS, 1997).

Assim, a aceitação em aprender e se qualificar que os professores demonstraram, bem como o engajamento, reflexão, discussão e apontamentos de mudanças externados durante o curso, através de uma participação ativa, nos passa a confiança que o que foi produzido de conhecimento e material será utilizado no ensino e aprendizagem dos estudantes de EJA.

## **DISCUSSÃO**

Muitos professores da EJA têm uma visão rotulada do estudante, ao observar que boa parte destes tendem a vê-los a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construídos e, com esse olhar, os impede de conhecer o perfil real do indivíduo que ali frequenta, refletindo na deficiência de identificação de fatores de risco que influenciam negativamente no processo de educativo. Configura-se o professor e o estudante como sujeitos que apontam para possibilidade de práticas educativas que rompem com a cultura do silêncio. Essas práticas são fundadas no diálogo que busca compreender a realidade de seus educandos que, participam como seres culturais e histórico, inseridos em uma comunidade concreta.

Desta forma, a função educativa da escola contemporânea vai além da ideia de transmitir informações, deve orientar para que haja a formulação de novas estratégias que transformem o cotidiano escolar de modo que os educandos possam vivenciar práticas que se liguem a teoria e possibilitem o desenvolvimento da aprendizagem significativa através de estímulos críticos e criativos ligados à sua realidade.

Assim, reflete-se que a formação continuada vem como possibilidade constante de inovação e melhoria da situação pessoal e coletiva dos professores ao lidar com a necessidade de (re) construção de seu fazer pedagógico para transformar positivamente o processo educativo, tornando-o mais prazeroso e dinâmico, no qual o docente prático-reflexivo desenvolve uma consciência crítica que fundamenta suas ações, auxiliando a reflexão sobre sua atividade profissional, a organização de suas próprias teorias e a compreensão das bases de suas crenças. Este deve se reconhecer como capaz de teorizar sobre sua prática, pois, é portador de uma teoria adquirida em seu percurso de formação profissional e pessoal.

## REFÊNCIAS

ALVES, Rejane de Oliveira; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão on-line, n. 12 (jan. – jun. 2012), Feira de Santana – BA (Brasil), jun./2012. Acesso em 11 de jun de 2019. Disponível em file:///C:/Users/Downloads/Dialnet-FormacaoDeProfessoresDaEducacaoDeJovensEAdultos-3927022.pdf

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; NOGUEIRA, Adriano. **A contribuição da antropologia: uma reflexão gravada na vila**. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. Na escola que fazemos: uma reflexão intedisciplinar em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1996.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, Dec. 2003. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413)

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: UNESCO; São Paulo: Cortez, 2010.

DOLLA, Margarete Chimiloski; COSSETIN, Márcia. **A “juvenilização” da Educação de Jovens e Adultos**. 2014. Acesso em 02 de agosto de 2016 Disponível em 231 [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo\\_simposio\\_2\\_35\\_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_35_marciacossetin@yahoo.com.br.pdf)

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Os sujeitos da EJA**. In: Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. 1ª ed, São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Ana Regina de Aquino, LISBOA, Leda Maria Fernandes Mansur. **Determinantes dos processos de socialização que envolvem a escola no contexto da educação de jovens e adultos**. In: RODRIGUEZ, Rubens Luiz. A contribuição da escola na trajetória da escolarização de jovens e adultos. 1ª ed. Ed CRV, Curitiba: 2009.

PAIVA, Camila de Lourdes Cavalcanti. MATERIAL DIDÁTICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: **Avaliação dos Mediadores de Leitura do Município de Conde-PB**. 2016. Acesso em 10 de agosto de 2019. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1804/1/CLCP21112016>

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico, científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1997.,85.

**PARTE 3**  
**CURRÍCULO E FORMAÇÃO**



# **AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO - ANA: IMPLICAÇÕES DA PRÁTICA DO PROFESSOR DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

*Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira Leal<sup>1</sup>, Liamara Mendes de Sousa<sup>2</sup>, Tiago Pereira Gomes<sup>3</sup>.*

## **INTRODUÇÃO**

Ao longo dos tempos de experiência como gestora educacional e professora da educação básica, entendemos que a trajetória profissional do professor configura-se como um percurso marcado por transições, mudanças e transformações céleres, advindas do modo como a sociedade hoje se encontra caracterizada pela complexidade, diversidade e diferenças, as multiculturas, as educações, as identidades. Ao mesmo tempo em que estas profundas e contraditórias mudanças não só tem nos provocado reelaboração, redefinição e ressignificação de práticas pedagógicas, docentes e educativas no sentido de atender aos desafios a serem superados, como também no modo como se lida com as demandas da categoria profissional.

A perspectiva pessoal que nos impulsiona investigar essa temática está relacionada com as experiências que temos em nossa trajetória de profissional, enquanto professora na Educação Básica de Escola Pública Municipal de Teresina- PI, na qual, por meio de experi-

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Piauí – Uespi; [wyrlyanny.moreira@hotmail.com](mailto:wyrlyanny.moreira@hotmail.com)

<sup>2</sup> Faculdade Piauiense – Fap; [liamarazinha@hotmail.com](mailto:liamarazinha@hotmail.com)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí – Ufpi; [ti-pg@hotmail.com](mailto:ti-pg@hotmail.com)

ências afetadas no contexto da escola, como acompanhamento de atividades desenvolvidas e observadas junto aos outros profissionais do Ensino Fundamental (projetos, aulas, encontros, debates, festividades, reuniões, etc.), foi possível identificar/perceber, práticas de avaliação interna e externa, as quais se mostraram diferenciadas das práticas avaliativas pedagógicas convencionais e imposta pelos processos institucionais do sistema educacional.

Portanto, impactaram-nos, quanto às aprendizagens que os educandos adquiriam/desenvolviam, em face das práticas docentes nesta perspectiva, configurando-se, portanto, como uma dimensão qualitativa no processo de ensino e aprendizagem, e que serviam de espelhos para outros contextos profissionais.

No entanto, não sabíamos ao certo e com rigor de detalhes e clareza, que práticas eram essas, de que forma eram mobilizadas e que circunstâncias permitiam o alcance de bons resultados na escolarização das crianças, pois eram apenas socializados discursos pelos docentes em reuniões e encontros realizados.

Nesse sentido as pesquisas e os debates acerca do Ensino Básico no como campo formativo profissional e a complexidade da prática pedagógica do núcleo gestor (coordenadores e diretores), professores, alunos e a comunidade como promoção da educação têm crescido consideravelmente; nesse cenário, o objeto de estudo desta pesquisa, a Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA como Política Pública de Avaliação em Larga Escala na perspectiva de reelaboração das práticas pedagógicas, docentes e educativas de professores, gestores e coordenadores se configura como um desafio de relevância e pertinência na atual conjuntura do século XXI.

Para contemplar o objeto de estudo foram levantados vários questionamentos visando o aprofundamento sobre o tema, tais como: Quais as implicações da ANA na prática dos professores alfabetizadores? O que narram os professores sobre as implicações da prática determinadas pelo desenvolvimento da ANA? Que desafios os professores enfrentam na prática docente e pedagógica no desenvolvimento da ANA? Qual a concepção dos professores sobre a ANA na contribuição da sua prática e qualidade do ensino?

O interesse pelo tema dá-se a partir da tentativa de compreender como se configura o processo de desenvolvimento da Avaliação Nacional de Alfabetização- ANA como Política Pública do SAEB. A

escolha do tema, o enfoque dado à pesquisa sempre deriva de questões pessoais, acadêmicas e sociais; nossas experiências, inquietações, problemas encontrados ao longo do caminho da trajetória profissional como professora da Educação Básica no município de Teresina.

Primeiramente, decorre de nosso interesse, e envolvimento pela temática, por vários motivos, sobressaindo-se, no entanto, o fato de trabalharmos como professora efetiva dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Teresina em uma Escola Pública de Educação Básica.

Um segundo aspecto que se espera e se justifica a opção reside no interesse em contribuir com o desenvolvimento da Política Pública de Avaliação Externa em Larga Escala a partir das perspectivas de provocar discussões acerca da ANA na promoção de mudanças significativas no processo de ensino/aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, por fim, como terceiro aspecto, a possibilidade de contribuir com o avanço da discussão acerca da temática.

De certo modo, esta investigação, possibilitará servir de subsídios para as escolas; para gestores e professores (tanto desta etapa de ensino, como de outras); para a Secretaria Municipal de Educação-SEMEC do presente município, a qual poderá adotar novas práticas e ferramentas direcionadas à formação continuada dos gestores, professores e demais profissionais da escola pública na perspectiva da Gestão das Políticas Públicas de Avaliação Externa-SAEB para resultados das práticas inovadoras, exitosas em consonâncias com os programas de ações afirmativas fundamental, e isso, certamente, repercutirá na qualidade do ensino, alterando os indicadores educacionais e contribuindo para o estabelecimento da qualidade da educação, que é uma das ferramentas principais que a escola, os professores e a sociedade anseiam.

Durante o percurso da pesquisa objetivamos compreender as implicações da Avaliação Nacional de Alfabetização- ANA na prática dos professores alfabetizadores, identificar como os professores do ciclo de alfabetização concebem a ANA como influência na tomada de decisões da prática docente, compreender a percepção dos professores acerca da relevância ou não da Avaliação- ANA no ciclo de alfabetização e analisar os desafios da ANA no ciclo de alfabetização a partir das narrativas dos professores alfabetizadores.

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) teve sua primeira edição em 2013, tendo como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos alunos matriculados no 3º ano do ciclo de alfabetização da rede pública e foi estabelecida com base nas referências legais e nas políticas educacionais para o Ciclo de Alfabetização, associados ao conhecimento produzido na área. Assim, segundo o Documento Básico (BRASIL, 2013), a ANA foi concebida como avaliação censitária, ou seja, apresentando como principal finalidade aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, portanto, a fase final do ciclo de alfabetização, bem como as condições de oferta de ensino das instituições às quais estão vinculadas.

A Avaliação em larga escala como política pública teve início na década de 1980, quando o MEC principiou estudos sobre a Avaliação Educacional. Já o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - Inep, foi instituído somente em 1990 com o objetivo de qualificar os resultados alcançados pelo sistema público de ensino e realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes (BRASIL, 2008).

As questões que envolvem a Avaliação Institucional em Larga Escala vêm ganhando um amplo debate na educação brasileira no século XXI. Essas questões têm contribuído para que o avanço nas políticas públicas na área da educação seja um crescente e, conseqüentemente, para que a sociedade desperte o interesse em compreender acerca dos impactos que os resultados alcançam no desempenho das escolas públicas, nesse âmbito.

A escola, por sua vez, se apropria de dados acerca do desenvolvimento de seus estudantes, tendo como parâmetro o perfil do egresso imposto pelas necessidades do contexto social atual, em atendimento as condições sociais, políticas, econômicas e culturais. No cenário educacional, a avaliação serve para coletar informações necessárias para os mais diversos agentes do sistema educacional, pois a avaliação externa, quando avalia o desempenho dos educandos, apresenta aspectos relevantes do sistema público de ensino, construindo dados tanto ao incremento das políticas públicas quanto a gestão da educação, seja administrativa ou pedagógica.

A avaliação externa precisa ter como possibilitar reflexões coletivas, que considerem a totalidades dos fatos sendo fundamental que a escola assuma compromissos que envolvam todos os profissionais responsáveis pelo processo educativo a fim de garantir a melhoria de seus projetos pedagógicos, o que implica passar pela prática docente e pedagógica do professor e pelo conjunto das políticas voltadas para a qualidade da educação básica brasileira.

Avaliação Institucional, na perspectiva em que adotamos neste estudo, é compreendida “[...] como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, elegemos como categorias teóricas para fundamentação do estudo: avaliação institucional e, mais especificamente, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, além da prática docente e pedagógica do professor que atua no ciclo de alfabetização.

No contexto escolar, como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação passa a realizar-se segundo objetivos escolares explícitos, que por sua vez refletem normas e valores sociais. Hoffmann (2000, p. 17) compreende que a “[...] avaliação é a reflexão transformada em ação”, posto que se trata de ação que requer reflexão, com base nos dados construídos, para uma tomada de decisão.

Freitas (2014, p. 48), em conformidade com Hoffmann, destaca que “avaliar é pensar sobre o dado com vistas no futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas”. Nessa perspectiva, os autores compreendem que avaliar provoca um constante processo de transformação e mudança, tendo na ação avaliativa uma aliada para as modificações necessárias na prática pedagógica.

Dentro dessa perspectiva, Vianna (2005) esclarece que os resultados das avaliações não devem servir exclusivamente para medir o desempenho escolar dos alunos, contudo precisam contribuir positivamente para a implantação de novas políticas públicas, colaborando assim de maneira decisiva para tomadas de decisões que provoquem mudanças no modo de pensar e fazer docente.

Conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação - documento SAEB, (BRASIL, 2008), em 1985 e 1986, iniciaram-se, no Brasil,

amplas discussões sobre a importância de se implantar um programa de avaliação do rendimento escolar, ou seja, um sistema de avaliação em Larga Escala. Na trajetória profissional, os gestores e professores deparam-se com situações complexas e desafiantes em suas práticas educativas, pedagógicas e docentes, no contexto da Educação básica; esta constatação fomenta discussões, debates e sobretudo pesquisas em torno dos determinantes, tensões e possibilidades das práticas dos professores alfabetizadores. Nesta compreensão, salienta-se a necessidade do desenvolvimento de estudos investigativos acerca da Política Pública de Avaliação Externa na Educação Básica.

Nesse sentido, esse dispositivo (ANA) deve produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para que isso ocorra, são aplicados exames de desempenho aos educandos, propondo, ainda, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses conhecimentos. Partindo desse pressuposto, o Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização explica: Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização.

A Alfabetização se dá nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e é uma etapa compreendida como alicerce, pois é nessa fase que ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, habilidades essenciais para o desenvolvimento de toda a aprendizagem escolar futura, devendo ocorrer com qualidade e atendendo às necessidades dos educandos. Soares (2003), alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento.

O letramento, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, ou seja, na dependência da alfabetização. Dentro dessa perspectiva, o Documento Básico (BRASIL, 2013) explica que a alfabetização pode ser definida como o processo de apropriação do sistema de escrita, que implica a compreensão do princípio alfabético, imprescindível ao domínio da leitura e da escrita. Por sua vez, o letramento é entendido

como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, portanto, como resultado da ação de usar socialmente a leitura e a escrita em diferentes contextos.

A concepção de letramento matemático ou alfabetização Matemática ainda se constitui um paradigma, uma vez que se reconhecem “letramento” para denominar o processo de aquisição da leitura e escrita, fato que se explica porque dentro dos espaços escolares há uma cultura de que se deve priorizar a inserção dos educandos nos processos de leitura e escrita para, posteriormente, desenvolver conhecimentos matemáticos.

Dentro dessa perspectiva, Danyluk (2015, p. 26) nos traz sua concepção sobre o conceito de alfabetização Matemática e acerca de sua importância dentro do ciclo de alfabetização. [...] Compreendo a *alfabetização Matemática*, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em Matemática, então, é compreender o que se lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria.

Nesses novos tempos em que mais reiteradamente acessamos a discussões que defendem a reflexão acerca do ensino/aprendizagem e da articulação professor/aluno/conhecimento, o educador assume o papel de mediar o processo de alfabetização através de atividades planejadas e organizadas com intencionalidade pedagógica. É importante, neste caso, que o professor, com apoio da equipe pedagógica, realize ações que sirvam como suporte teórico-metodológicos para a promoção de mudanças na sua prática pedagógica.

Dentro dessa perspectiva, Garcia (2003), destaca que a prática pedagógica deve ser norteada pela teoria, sendo, assim, incorporada às mais distintas situações durante os processos de formação e de prática docente. Desse modo, os saberes provenientes da prática pedagógica, são concebidos como saberes que a direcionam na produção de conhecimentos, a partir de reflexões sobre essa prática pedagógica. Os saberes docentes se encontram estreitamente ligados à capacidade de o professor poder teorizar sobre sua prática, ou seja, à capacidade de o docente organizar sua ação não apenas baseado na teoria, mas, também baseado nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Por conseguinte, é necessário também que o professor assuma

um compromisso com esse complexo processo de ensinar e de aprender.

O processo de alfabetização compartilhado por professores e alunos constitui-se numa tarefa complexa, sendo assim, é necessário o diálogo reflexivo entre a teoria apreendida e as metodologias desenvolvidas em sala de aula, no sentido de aprimorar os saberes e fazeres do professor e se necessário o redimensionando de sua prática pedagógica, contribuindo assim para uma alfabetização de melhor qualidade.

Para Tardif (2001, p. 53), os saberes docentes são de natureza diversa, assim, dentre estes saberes, a experiência, que se constitui no cotidiano escolar e no exercício da docência, parece configurar o saber mais disponível ao professor para vivenciar o dia a dia da sua sala de aula, especialmente quando as condições se alteram em função da diversidade nas necessidades de cada criança. Conforme esse teórico, “[...] cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula”.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa aqui apresentada se insere nos aportes das Narrativas Memorialísticas na construção de uma abordagem (auto) biográfica face à natureza subjetiva do objeto de estudo desta pesquisa investigativa.

As experiências complexas vividas pelo professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional nas práticas educativas no contexto social de uma história de vida compreende ações que potencializam reelaboração e ressignificação de suas práticas profissionais. Em face da natureza do objeto de estudo e os objetivos elencados, optamos pela Pesquisa de Natureza Qualitativa com base e abordagem da Pesquisa Etnometodologia enquanto Teoria do Social como uma corrente sociológica desenvolvida primeiramente nos Estados Unidos a partir da década de 1960; trabalha com a perspectiva de pesquisa compreensiva em oposição à noção explicativa.

A metodologia está fundamentada com base na Etnometodologia de Coulon (1995); Garfinkel (2006); abordagem transdisciplinar, Mainardes (2006). O estudo parte do cotidiano dos

profissionais de duas escolas públicas estaduais/ municipais de Teresina-PI com suas práticas nas turmas de 2º ciclo de alfabetização. Os instrumentos de análise dos dados empíricos serão construídos através dos dispositivos de produção de dados da Entrevista Narrativa de Flick (2009) e Souza (2006); a Observação Participante Angrosino (2009); e o Diário de Campo Zabalza (1994). A pesquisa se insere nos aportes da Pesquisa Etnometodológica na construção de uma abordagem qualitativa face à natureza subjetiva do objeto de estudo desta pesquisa investigativa.

A fim de responder à questão-problema e os objetivos do estudo desta pesquisa, propõe-se como lócus institucional, duas Escolas Públicas de Educação Básica do Ciclo de Alfabetização em Teresina-PI.

Os interlocutores desta pesquisa serão quatro professores, todos efetivos da rede pública de ensino, com mais de cinco anos de atuação na função, que tenham experiência no ciclo de Alfabetização, formados em Pedagogia, e que aceitem de forma voluntária participar como colaboradores da investigação.

O estudo investigativo parte do cotidiano dos profissionais de duas escolas públicas estaduais/ municipais de Teresina-PI com suas práticas nas turmas do ciclo de alfabetização. Os instrumentos de análise dos dados empíricos serão construídos através dos dispositivos de produção de dados da Entrevista Narrativa Souza (2006); a Observação Participante Angrosino (2009); e o Diário de Campo Zabalza (1994). Apresentaremos os resultados das análises do campo empírico, a partir das narrativas do cotidiano da escola e da sala de aula na perspectiva da prática implicados no fazer docente a partir da Avaliação externa do SAEB na reelaboração das práticas dos professores do ciclo de Alfabetização.

## **RESULTADO E DISCUSSÕES**

A prática escolar e a avaliação das aprendizagens, com a finalidade de tomar decisões e estabelecer melhorias no âmbito micro, que é a sala de aula, incluindo da mesma maneira, a prática pedagógica docente, o desempenho dos estudantes e as relações entre eles, bem como entre os demais agentes da educação escolar. (LUCKESI, op. cit., p. 86).

Trazendo essa discussão para as avaliações em larga escala, podemos situar que é um modelo muito diferente das avaliações em sala de aula, pois se trata de um exame no âmbito macrossocial, no qual é utilizado um mesmo padrão de referência em nível nacional, desconsiderando as particularidades e os contextos de cada região, escola e estudantes.

Deste modo, o ato de avaliar é compreendido neste estudo como um dos fatores de extrema importância na prática docente, pois é a partir da prática avaliativa que o professor pode ter uma noção mais concretizada do desenvolvimento de sua prática e dos seus alunos. A avaliação é, portanto, uma ferramenta essencial para investigar se as aprendizagens de certo período foram significativas, funcionando como uma via de mão dupla entre professores e estudantes. O estudo demonstra a necessidade de compreensão e aprofundamento dos resultados da ANA pela escola, em prol das aprendizagens dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Coleção pesquisa qualitativa).

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

BASTOS, M.H.C. **Memórias de Professoras**: reflexões sobre uma proposta. In: MIGNOT, A.C.V; CUNHA, M.T.S. (Org.) **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luisa Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). SAEB: Ensino Médio:

matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial de União**: Brasília, DF, 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília/DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2004 (Relatório). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanoriengerA.pdf>>. Acesso em: 22. ago. 2017

BRASIL. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2008.

BRASIL. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24.04.2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade.

BRITO, A. E. Sobre a formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber-fazer no exercício profissional. (In.). MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sócio cultural. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 44/4, p. 12-20. Novembro de 2007.

CARVALHÊDO, J. L. P. **Licenciatura em Artes Visuais**: práticas educativas vivenciadas e a constituição do ser professor. Revista

Cocar, Belém. Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, v.11, n.22.p.478 a 501, jul/dez/2017.

CAVALCANTE GUEDES, N. **Currículo e Prática**: Tensões que se revelam no contexto da formação. Periferia, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 58-73 Universidade do Estado do Rio de Janeiro Duque de Caxias, Brasil.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FLICK, Ume. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ática, 1998.

GARCIA, R. L. (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. 2. ed. London: Routledge Press. Portuguese translation by Editora vozes, 2018.

GARFINKEL, H. **Some reflections on action theory and theory of social systems**. Unpublished manuscript in the Garfinkel Archive, 1946.

GARFINKEL, H. (2006). **Studios en etnometodología**. Barcelona: Anthropos

HOFFMAN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

HOFFMAN, J. M. L. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

KLEIN, R. FONTANIVE, N. S. **Avaliação em larga escala**: uma proposta inovadora. Em Aberto. 66, abr./jun. 1995, p. 29-34.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1992.

- NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.
- SILVA, L. M. da. **Avaliações em larga escala na alfabetização**: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Ed. UNEB, 2006.
- SOUZA, E. C. de. **Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica**: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. POA: EDIPUCRS, 2006.
- SOUZA, J. F. de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas Papirus, 1992.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.
- ZABALZA, M. (1994). **Diários de aula**. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER, Kenneth M. A. **Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.



# SABERES E PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

*Michael Gabriel Duarte Moraes<sup>1</sup>, Kely-Anee de Oliveira Nascimento<sup>2</sup>, Sabrina Cirqueira de Sousa<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Estudar os saberes e práticas pedagógicas dos professores na atualidade é de vasta relevância, pois são os professores/escola que obtêm o processo de facilitar o ensino aprendizagem para seus alunos, compreendendo a forma de como descomplexificar sua atuação na sala de aula no que diz respeito as suas práticas alfabetizadoras. As transformações que estão ocorrendo nos últimos anos tem se preocupado muito de como alfabetizar as crianças diante as inovações, com base nisto é indispensável o professor alfabetizador não buscar formação continuada, já que as inovações estão cada vez mais se aprimorando, e o como alfabetizar, é perceptível não fica rejeitada.

A justificativa do tema deu-se pela curiosidade de observar as inovações nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores, uma vez que, essas práticas são importantes para os educandos, sendo uma forma de crescimento de aprimoramento de aprendizagens significativa.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. E-mail: michaelgabriel1974@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: kelyoliveira\_@hotmail.com

<sup>3</sup> Faculdade de Ensino Superior do Piauí – FAESPI. E-mail: sabrinalas3@gmail.com

Diante disto, este estudo possui a seguinte problemática: quais estratégias os professores alfabetizadores utilizam para alfabetizar e letrar os alunos bem como proporcionar uma aprendizagem significativa? Já que estamos vivenciando as inovações do século XXI. Para melhor compreensão e a busca da resposta do problema o objetivo geral é: analisar as práticas que os professores alfabetizadores utilizam em sala de aula. E como objetivos específicos: compreender o sentido das práticas de alfabetização e letramento no contexto escolar; conhecer as estratégias práticas realizadas pelos professores alfabetizadores em sala de aula; investigar a relação existente entre os conhecimentos dos professores e o uso eficaz dos saberes e práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Trata-se de um estudo qualitativo, sendo a pesquisa bibliográfica, o qual teve a contribuição dos seguintes autores: Ferreiro (2011), Soares (1998, 2000, 2003, 2004), Mortatti (2006), Silva (2016), Barbosa (1994) etc. O professor alfabetizador tem que ter suas formações, saberes e fazeres em sala de aula, e óbvio a didática não poderia ser recusada, o profissional professor deve se aprimorar, possibilitar, refletir, discutir, construir acerca dos aspectos enquanto docente, assim auxiliando seus alunos para um melhor processo de alfabetização, atendendo a especificidade do educando.

## **PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO**

A alfabetização das crianças é um processo que vem desde a Educação Infantil dando continuidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, neste sentido as práticas de alfabetizar e letrar é um termo de vasta relevância, pois com o contexto escolar atual a formação dos professores para adequar seus alunos com habilidades de leitura e escrita no processo de criticidade e reflexão é um trabalho articulador. (SOARES, 2004). "A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores a partir de suas práticas pedagógicas, buscando assim tornar o cotidiano escolar num espaço significativo de formação e de desenvolvimento profissional". (SILVA, 2016, p. 81).

Neste contexto, as práticas metodológicas para se chegar em uma aprendizagem significativa, no que diz respeito alfabetizar, é im-

portante todo o envolvimento do professor com seus saberes. Segundo Ausubel,

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre idéias “logicamente” (culturalmente) significativas, idéias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2003, folha de rosto).

As práticas pedagógicas nos últimos anos estão tendo um olhar redobrado pelos pesquisadores, atribulados com o método de alfabetizar as crianças, já que as tecnologias estão cada vez mais se aprimorando. Neste sentido, é necessário que o professor reveja suas práticas metodológicas e ficar atento sobre o caminho metodológico que estão trabalhando em sala de aula. Ferreiro (2000) afirma que nenhuma prática pedagógica é neutra. Neste sentido, desde que tenha todo o processo de identificação e com o objetivo de aprendizagem em que todos se apropriem a coletividade de ir além do mecanismo, tendo como interação com vista à superação do tradicional que algumas pessoas não tinham acesso à alfabetização como na atualidade de hoje, “saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social”. (MORTATTI, 2006, p.2).

Segundo, Caldeia e Zaidan (2010):

“a prática pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento”. (p. 2).

Sendo assim, os profissionais professores devem se apropriar e buscar práticas pedagógicas que vem a somar os conhecimentos dos

alunos, assim oportunizando a construção do conhecimento “a aprendizagem do aluno é o fim em si mesmo, partindo sempre de imitações e de possível intervenção do professor, garantindo que os interesses do professor sejam alcançados”. (MIZUKAMI, 1986, p. 13). Neste sentido, os alunos podem se sentir a vontade para questionar e assimilar, oportunizando o trabalho coletivo, a construção coletiva, com garantia o aprender da criança,

Hoje com os conhecimentos da atualidade diferente de antigamente, o processo de alfabetizar se tornaram mais organizado, as metodologias ativas da aprendizagem, com isso o professor deve mudar sua postura, se tornando um mediador, que esta entre o conhecimento e o aluno, no meio do processo da construção de novos saberes.

Para Freire (2018) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (p. 47), vem a refletir das mudanças no sistema educacional, buscando implementação no pensar do aluno, criando a coletividade de conhecimentos, articulando o desenvolvimento de conhecimentos adquiridos em sala de aula e em outros espaços. Dando continuidade o estudo das práticas dos professores na construção de conhecimento,

A questão da aprendizagem da leitura é a discussão dos meios através dos quais o indivíduo pode construir seu próprio conhecimento pois, sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento. (BARBOSA, 1994, p. 28).

Neste sentido, a aprendizagem do discente é atrativa, ao ponto de saber lidar com a humanidade, assim, estando na sociedade com um conjunto de produção e coletividade de conhecimentos inerentes às práticas dos professores alfabetizadores. Apesar de a sociedade ter em mente que as práticas metodológicas dos professores nos anos passados era mais “corretas”, pois os alunos se apropriavam e tinham medo dos supostos “castigos” que poderiam ter “Existe a convicção generalizada de que as metodologias tradicionais alfabetizam; essa

convicção parece estar correta desde que ocorram as condições adequadas de sobrevivência e de trabalho para os professores e alunos". (BARBOSA, 1994, p. 30).

Com isso, o professor deve rever sua prática, a maneira de trabalho, ter uma postura mediadora do conhecimento diante os desafios que poderá encontrar. Para isso, o professor deve estudar para lidar com as dificuldades do aprender do discente, rever o material, planejamento de aula, materiais para facilitar o processo de alfabetização.

## **ESTRATÉGIAS ALFABETIZADORAS**

Falar em estratégias alfabetizadoras é muito subjetivo, pois cada professor tem sua estratégia a partir do diagnóstico da turma, mas alguns professores vêm adotando atividades de oralidade, leitura, interpretação, mas sempre focando nas práticas de linguagem. Sobre isto, Barbosa (1994, p. 139), coloca que:

[...] o professor não pode e não deve confiar em uma metodologia especial, milagrosa, mas na sua experiência, fundamentada por sua competência pedagógica. É ele quem, observando seus alunos, refletindo sobre sua prática e aprofundando seus conhecimentos sobre leitura e aprendizagem, pode compreender e atender às necessidades, às dificuldades e ao interesse de cada criança num dado momento.

Ao adentrar na sala de aula, podemos perceber que os professores estão buscando aprimoramento, formação para trabalhar em diversos momentos, assim montando diversas estratégias. Dessa forma podemos citar os conhecimentos prévios dos alunos que é uma forma de vivenciar o real significado de um processo de construção do conhecimento, oportunizando que os alunos tenham o contato com as diferentes práticas do professor, bem como as atividades, fazendo com que o aluno possa participar, questionar ativamente e ter compreensão do que aprendeu.

Importância de se considerar, na organização das práticas pedagógicas de alfabetização, os

conhecimentos que os alunos possuem acerca da escrita a fim de se planejar atividades que efetivamente possam contribuir para que todos os alunos avancem. (BRASIL, 2012, p. 8).

Dessa forma, é preciso que o professor tenha conhecimentos acerca das suas práticas que serão utilizadas em sala de aula, uma vez que os conhecimentos e experiências prévias dos alunos são valiosos, assim o professor deve planejar com o foco que conduza o aluno uma aprendizagem satisfatória “é necessário diversificar as atividades, escolhendo propostas que exijam diferentes demandas cognitivas e que mobilizem diferentes conhecimentos”. (BRASIL, 2012, p. 31).

É explícito que cada aluno tem diferentes modos de aprender, mesmo sendo com idade igual, mas, também é possível que o professor busque metodologias com visão a aprendizagem resultando como um todo.

O aluno deve responsabilizar-se pelos objetivos referentes à aprendizagem, que têm significado para ele, e que, portanto, são os mais importantes. Ele deve ser compreendido como um ser que se autodesenvolve e cujo processo de aprendizagem deve-se facilitar, e as qualidades do professor (facilitador) podem ser sintetizadas em autenticidade, compreensão, a partir do referencial do outro. (MIZUKAMI, 1986, p. 53).

Neste sentido, também cabe ao aluno buscar uma apropriação de interação entre o professor, uma interação de forma que entenda e se estimule, não estou expressando que o aluno tem a auto responsabilidade e sim de apropriação do que foi proposto pelo professor, com isso o rendimento alfabetizador será facilitado com qualidade.

Nesta perspectiva vem todo o processo de alfabetizar letrando, como coloca Soares (2004) “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o individuo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado letrado”. Ainda lembra que a alfabetização e letramento não são processos avulsos, e sim ligados um ao outro,

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio de aprendizagem das relações fonemagrafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Tendo esse embasamento de Soares (2004), as estratégias para ensinar os alunos na perspectiva de alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, letrar no que diz respeito um sujeito crítico reflexivo, ao ponto de interação, criatividade, levando em conta as práticas para atribuir as competências. Para (SOARES, 2000),

“Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever, uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer da leitura e da escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...]”

Nessa perspectiva, requer dos professores uma série de saberes para que permita atuar, trabalhando a alfabetização e letramento, pois aquele professor que vivencia sua prática com os avanços que estão acontecendo, o aluno irá ter rendimento de aprendizagem e alimentar para toda a vida, cabe ao professor vivenciar com os alunos suas práticas e não mecanizar. Para Albuquerque e Santos (2005, p. 97) pretextam que:

Propiciar aos aprendizes a vivencia de práticas reais de leitura e produção de textos não é meramente trazer para a sala de aula exemplares de textos que circulam na sociedade. Ao ser ler ou escrever um texto, tem-se a intenção de atender a determinada finalidade. É isso que faz com que a situação de leitura e escrita seja real e significativa.

Ainda sobre o professor com suas estratégias alfabetizadoras, não é somente trabalhar com textos sem fundamento, ou coisa qualquer, é levar em conta o sucesso do ensino, atividades de os alunos sintam o prazer de esta aprendendo, sendo articular e envolvente. Sempre promover atividades diversificadas de forma que atenda os interesses dos alunos e promovendo o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem com visão a uma aprendizagem significativa. (BRASIL, 2008).

## **A AÇÃO DO PROFESSOR**

O professor em sua ação como docente não é apenas um transmissor de conhecimentos e técnicas, ele assume um papel de facilitar a aprendizagem dos seus alunos, buscando a melhor compreensão e necessidade dos mesmos, aprofundando os conteúdos de acordo com a especificidade de cada, assim terá relevância em suas saberes e práticas que foram adquiridos na sua formação. “[...] o momento fundamental de reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próximas práticas”. (FREIRE, 2018).

Seria então o repensar das práticas e sua ação, no rendimento dos alunos, tanto na aprendizagem, quanto no pensar com criticidade. O professor ao chegar à sala deve ser livre para as expressões de seus alunos, é necessário fazer indagações de curiosidades dos alunos, ser um professor que se inquieta ao sair da sala de aula sem razões para está ali, com a atribuição que tem, “o de ensinar e não a de transferir conhecimento”. (FREIRE, 2018).

Como foi exposto no tópico de estratégias alfabetizadoras, o professor tem que levar em conta todo e qualquer contexto social que o aluno está inserido, assim ele terá que buscar alternativas inerentes para sua prática em sala de aula propiciando a construção de conhecimento dos seus alunos. Barbosa (1994) coloca que:

O professor também necessita testar suas hipóteses a partir do seu referencial teórico e do conhecimento que tem das crianças. Ele terá de fazer suas observações da turma e, a partir daí, encontrar alternativas que lhe propiciem uma satisfação maior com os resultados da

aprendizagem. É uma construção conjunta de estratégias de ensino e aprendizagem, envolvendo professor e aluno. (1994, p. 138).

A teoria é um processo contínuo e sistêmico, pois por onde for o professor, seja em sala de aula, coordenação, direção, é a partir da teoria que se parte para a prática, levando em consideração toda e qualquer experiência profissional, pois com as experiências adquiridas o professor também poderá repensar as suas práticas pedagógicas, permitindo uma ação docente eficaz. A questão de especificidades do aluno também deve ser respeitada, até porque se não gostamos de uma leitura que trás cansaço, estresse, entre outros, isso faz com que o professor obrigue o aluno a gostar, então o professor deve levar em consideração, pois é um processo de lidar com diversas formas de aprender, garantindo a compreensão do prazer para o discente.

Sabe-se, entretanto, que há várias maneiras de dificultar a compreensão e o prazer na leitura: se orientamos a criança para a concentração em detalhes visuais, se fornecemos fragmentos de textos incompreensíveis ou amontoados de frases sem real significado de comunicação, se exigimos que ela responda a questão após a leitura, se lhe pedimos para oralizar palavras em detrimento do sentido. Ou seja, o ponto comum de todas essas atitudes de ensino que dificultam a aprendizagem da leitura é a limitação da quantidade de informações não-visuais a que a criança pode recorrer enquanto lê. (BARBOSA, 1994, p. 138 e 139).

É neste sentido que o professor poderá fazer novas descobertas para seus alunos, assim melhorando sua própria prática, aperfeiçoando o processo de ensino e dando demonstrações adequadas a leitura dos alunos. Isso quer dizer que toda e qualquer prática é válida, desde que o professor tenha consciência e que inspira aos alunos ao interesse de se envolver. Essas dificuldades de compreensão são ao mesmo tempo a garantia para facilitar as informações para os alunos, são estratégias que o aluno aprende com recursos que demonstram a ludicidade, com detalhes visuais que expiram e faz possibilidades de compreender o prazer de lê. É com essas práticas que o professor asse-

gura e demonstra situações de preferências às quais os alunos se encontram com a escrita, leitura, descobrindo práticas que serve na construção do conhecimento.

## **ASPECTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Optamos pela pesquisa de técnica bibliográfica, que exige do leitor um aprofundamento com base um material já elaborado, mesmo tendo quanto a natureza o trabalho exige uma bibliografia. (GIL, 2006).

Sendo esse estudo com natureza qualitativa, que mostra construir informações necessárias, de forma que o pesquisador produza novos conhecimentos. (DESLAURTERS, 1991). Segundo Richardson (1999, p.79) "A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social". O pesquisador que usa a pesquisa qualitativa busca a compreensão, contexto, explicação, campo e a qualidade no saber de fatores explícitos, assim aprofundando o objeto da pesquisa. As possibilidades da pesquisa qualitativa estão conciliando e enriquecendo conhecimentos com base ao objeto estudado, investigando opiniões, percepções e apresentações que estão englobados na pesquisa.

Já a pesquisa bibliográfica segundo Gil (2006),

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquele que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço[...] Estas vantagens da pesquisa bibliográfica têm, contudo, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. (GIL, 2006, p. 66).

Então, envolve uma relação, aprofundamento do estudo e conhecimentos com base no que esta sendo pesquisado, fazendo uma análise e ideias importantes, tendo uma teoria de conhecimentos a

respeito da resposta. Neste sentido a pesquisa bibliográfica tem o intuito de levantar conhecimentos já disponíveis, assim analisando, produzindo, elaborando uma proposta facilitadora do trabalho. Compreendendo qual a finalidade da pesquisa bibliográfica, é preciso de leitura, pois visa analisar as principais teorias de determinado tema, trabalhando com conceitos teóricos, materiais já elaborados e com permissão de ampliar o foco da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCURSÕES**

O estudo bibliográfico fez entender o processo de práticas dos professores alfabetizadores, assim como os saberes pedagógicos para mudanças nas práticas, em vista ter resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, a pesquisa nos propiciou um vasto saber através da visão do que realmente os professores precisam saber e quais práticas adotar diante as realidades dos alunos.

Podemos também perceber que a teoria na formação reflete na prática dos professores, assim é preciso que enquanto professor usar as metodologias transformadoras, logicamente adequando a realidade dos alunos com suas práticas.

Sob essa ótica é preciso ressaltar as abordagens do aluno, uma vez que esse processo de alfabetizar apresenta diferentes tipos de aprendizagens e modos diferentes de aprender, sendo assim o professor deve fazer o diferencial, intervindo sua prática com diferentes ritmos de aprendizagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As contribuições pedagógicas no processo de alfabetizar têm apresentado intervenção significativa, pois o professor é responsável por sua própria ação, assim articulando e repensando as novas estratégias metodológicas com seus saberes teóricos e experiências.

Reconhecemos no decorrer desta pesquisa os pontos positivos para a melhoria da educação, assim tomando partida para um processo de alfabetização eficaz, relacionando a teoria com a prática, que não poderia ser diferente, criando formas de se trabalhar com alunos no processo de alfabetizar e tornar sujeitos críticos e reflexivos.

Esperamos com esta pesquisa colaborar com os debates dos saberes e práticas dos professores alfabetizadores, compreendendo o alfabetizar com perspectiva ao letramento, logicamente contribuindo com a aprendizagem significativa do aluno.

Após o exposto nas colocações anterior, cabe ao professor ser facilitador em suas práticas, levando o aluno a ter o prazer de aprender, e constantemente refletir e desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. et al. **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2 ed rev. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB. **Pró-Letramento**: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. – ed. rev e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica - Brasília: 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDEIRA, A. M. S; Z Aidan, S. **Prática pedagógica**. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/pdf/328.pdf>>. Acesso em: 03 de dez. 2019.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 2º ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 04 de nov. 2019.

SILVA, Maria Oneide Lino da; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. **Formação continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 25, jan./abr. 2004. p. 5-17.

SOARES, M. **Letramento**: tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. *Jornal do Brasil*, 26 nov. 2000.

SOARES, Magda. (2003). **Alfabetização**: a resignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, p 9-17, jul.



# **DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DO DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM**

*Deuzenir Silva do Nascimento Ajacio<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

As políticas de educação inclusiva na escola pública é um processo complexo e desafiador, visto que a educação como um direito assegurado por Lei não tem sido para todos, em virtude disso, tem sido alvo de discussão e de questionamentos constantes nas instituições de ensino, visto que o sujeito com necessidade educacional especial deve ser, preferencialmente, educada na sala de ensino regular, constituindo-se muitos os desafios vivenciados pela a escola, a família e a sociedade tendo em visto a garantia de uma escola pública de qualidade para todos, onde os diferentes tenham suas questões identitárias respeitadas, na perspectiva da cidadania e dignidade humana.

A respeito desta compreensão, a Constituição federal assegura, no Art. 205, que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí - UFPI, CCE.

nacional no capítulo V – Da Educação Especial Artigo 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação visando a garantia do direito de aprender para todos. Os desafios enfrentados pela escola, gestores e pelos professores com relação a implementação política pública de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais como: acessibilidade, tecnologias assistivas, profissionais qualificados, apoio pedagógico adequado, recursos e serviços que contribuam para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas de atendimento às necessidades educativas de aprendizagens de todos os alunos.

A política pública da educação inclusiva ganhou maior notoriedade a partir da década de 90, com a Declaração de Salamanca, 1994, por ser a que de maneira mais decisiva e explicitamente contribuiu para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o mundo.

Com base nos direitos estabelecidos pelos documentos supracitados, a presente pesquisa pretende investigar acerca dos desafios da prática dos professores na implementação da educação na perspectiva inclusiva no contexto das escolas de Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Teresina – PI.

Posto que, concebe-se um cenário educacional desafiador, que exige dos sistemas de ensino investimentos a fim de subsidiar a atuação docente em relação à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nas salas de aulas no sistema regular. Nessa perspectiva, o presente projeto tem como objeto de estudo o desafio da prática dos professores na perspectiva da educação inclusiva com vistas à integração das crianças com necessidades educativas especiais no âmbito das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de Teresina.

Considerando a legislação que assegura alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente, no sistema regular de ensino, o objeto de estudo dessa pesquisa, tem-se como problematização: Quais os desafios enfrentados pelos professores em seus fazeres docentes na implementação da educação inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Teresina? Como questões norteadoras, Que concepção os professores têm so-

bre a Inclusão e sobre o DUA? Que necessidades formativas os docentes têm acerca da formação continuada na perspectiva da prática inclusiva? A prática docente desenvolvida na escola atende as demandas inclusivas?

Portanto, o estudo justifica-se pelo contexto social complexo do século XXI, que recomenda a inserção de crianças com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino como fator de integração imprescindível para o desenvolvimento integral dos alunos. Partindo do pressuposto das inquietações vivenciadas na vida pessoal e profissional, como aluna e como cidadã.

Portanto, trata-se de um fenômeno que requer um olhar especial dos pesquisadores, professores e de todos que direta e indiretamente fazem os processos educativos dentro e fora da escola; daqueles que elaboram e implementam políticas públicas nos estabelecimentos educacionais. Assim, deve-se questionar se a política pública prevista pela legislação para educação inclusiva atende a demanda na integração, inclusão e instrução de todos os educandos promove a aprendizagem para cidadania. Para responder as demandas deste estudo propomos os objetivos, analisar os desafios da prática dos professores para a educação na perspectiva inclusiva no Ensino Infantil e Fundamental I, identificar os desafios da prática docente como promotora da educação na perspectiva de inclusão junto aos profissionais que atuam no Ensino Infantil e Fundamental I, compreender como os professores enfrentam os desafios da prática pedagógica na perspectiva de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar e também conhecer a concepção dos professores sobre a inclusão e o DUA e caracterizar as necessidades formativas dos professores na promoção de práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino/aprendizagem.

A educação pública do Brasil envolve a responsabilidade e parceria do governo federal, estadual e municipal e deve compreender um esforço da sociedade e das instituições para garantir, de forma permanente, os direitos de cidadania a todos. A educação inclusiva é o processo educacional que visa a desenvolver, em cada cidadão, consciência solidária e atitudes concretas que o tornem um agente social comprometido com a qualidade de vida de quem está ao seu lado (Brasil. Inep, 2016). Conforme Mantoan (1997), esse é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus

membros como cidadãos legítimos, uma vez que a diferença é inerente ao ser humano.

De acordo a legislação de vários países do mundo, como o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e as Diretrizes da Primeira Conferência Mundial sobre a Educação, reunida em Jomtien, Tailândia (1990); o Fórum Mundial sobre a Educação, realizado em Dakar, Senegal (2000), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), dentre outras, é possível evidenciar o que consta sobre a educação, como sendo um direito humano inalienável, que proporciona aos cidadãos o conhecimento necessário para viver com dignidade.

O princípio norteador da Declaração de Salamanca diz que: Todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes ou superdotadas, crianças de rua e que trabalham crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizadas... (BRASIL, 1996).

Assim, medidas legais que asseguram o direito às pessoas com necessidades educativas especiais de frequentarem as instituições regulares de ensino, vem alcançando um espaço significativo no cenário educacional. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Nº 13.146/2015 assegura no artigo 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

As Políticas de Educação Especial, a luta para que crianças e jovens com qualquer deficiência se mantenha na escola é pertinente. Enfrenta-se uma das metas mais complexas vivenciadas pela pedagogia nos últimos tempos: aliar o processo de democratização quantitativa ao processo de qualificação da escola pública, num cenário político pouco favorável, uma vez que, se, por um lado há o anúncio de uma proposta político-educacional inclusiva, por outro, ainda hão de ser dadas as condições para sua operacionalização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) mais recente – Lei nº. 9.394 de 20/12/1996 – conceitua e orienta a abordagem inclusiva para os sistemas regulares de ensino dando ênfase, no capítulo V, especialmente à Educação Especial. Referencia no artigo 59, que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996).

Com base na legislação, o ensino inclusivo despontou como realidade, trazendo em seu bojo a demanda e exigência tanto do respeito às diversidades/diferenças, quanto aos questionamentos sobre a qualificação dos professores, sobre as estratégias didáticas e pedagógicas de aprendizagens vivenciadas no cotidiano das salas de aulas, sobre a adequação das escolas e fora delas como também, sobre as responsabilidades sociais das famílias e da sociedade nesse processo de respeito e inclusão dos cidadãos.

A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional para que se encaixe no mapa da educação escolar que estamos retrazando. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria prima da educação escolar está passando por uma reinterpretação. (MANTOAN, 2003,p.11).

Trata-se de um processo mais amplo, que requer mudança de paradigmas, movimento, busca de aproximações com linguagens contemporâneas, com novos domínios, novas mídias; transformações nas práticas e de ensino, com reconhecimento de representações culturais. Implica em não perder de vista o caráter provisório do conhecimento, suas possibilidades emancipatórias e democratizantes, que incluem considerações sobre distintos contextos sociais.

Os direitos à criança especial ou não, estão assegurados em leis que foram conquistados ao longo da história da educação especial mundial e brasileira como está descrito na legislação federal constituição federal de 1988, artigo 205 define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igual-

dade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. Por fim, garante que é dever do Estado oferecer o atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1990, é divulgada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos. Este documento, apresenta importantes objetivos que acabaram beneficiando os deficientes, pois, estabeleceram princípios, diretrizes e normas que direcionaram as reformas educacionais em vários países. Alguns exemplos dos benefícios provenientes desta Conferência foram: A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; expansão do enfoque da educação para todos; universalização do acesso à educação; oferecimento de um ambiente adequado para a aprendizagem.

Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 1.793/1994 recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais nos currículos de formação de docentes. Lei nº 9.394/1996 – Lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) define educação especial, assegura o atendimento aos educandos com necessidades especiais e estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

O Ministério da Educação e Cultura- MEC apoia técnica e financeiramente estados e municípios na formação de professores e oferecendo recursos tecnológicos de suporte aos deficientes, 42 mil escolas já receberam recursos multifuncionais para acessibilidade e 57 mil escolas tiveram verbas para adequação da estrutura de forma que atenda melhor às necessidades das crianças.

O sistema educacional está gradualmente mudando sua política em relação a matricular e a aceitar estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas. Processo que se caracteriza por lentidão, emergência de dúvidas, conflitos e resistências nas comunidades escolares, às quais cabe a tarefa de materializar os princípios da inclusão e desenvolver escolas comprometidas com a educação e o sucesso escolar de todos os estudantes. Embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se debata sobre a

inclusão educacional no Brasil, a maioria dos educadores ainda não possui clareza conceitual sobre o que quer dizer inclusão na esfera do cotidiano escolar e não possui conhecimentos teóricos e epistemológicos relevantes e consistentes acerca dos direitos humanos à escolarização e aprendizagem para vida e dos direitos das pessoas com deficiência que, hoje representam um amplo conjunto de dispositivos legais e diretrizes.

Alunos com necessidades educacionais especiais devem receber atendimento educacional especializado, preferencialmente na escola, o que não substitui o ensino regular, o mesmo deve ocorrer paralelamente às aulas regulares de preferência no mesmo local no contra turno.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa requer um modo de abordar a realidade, ou seja, um método, orientador e revelador das ações e da organização do trabalho. A utilização do método permite ao pesquisador traçar o caminho, o movimento para a compreensão do objeto estudado, com vistas ao conhecimento científico.

A abordagem adotada para a realização da pesquisa será a quali-quantitativa, isto porque esta abordagem possibilita uma melhor compreensão do objeto pesquisado, pois, enquanto a abordagem qualitativa fornece uma visão detalhada do fenômeno, por meio da interpretação dos dados, a abordagem quantitativa permite a realização de análises estatísticas por meio da mensuração (GIL, 2008)

Com essa compreensão, e visando a atingir os objetivos do estudo, será realizada uma pesquisa quali-quantitativa no processo de investigação sobre os desafios prática dos professores na perspectiva de educação inclusiva no Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de Teresina a partir do DUA; será realizado, inicialmente, um levantamento das produções já existentes do tipo estado da arte, incluindo livros e legislação aplicada ao fenômeno, serão consultados, analisados os dispositivos legais que orientam e as práticas inclusivas educacionais no município de Teresina, numa análise documental; assim como também será utilizada a entrevista semi-estruturada pois pressupõe flexibilidade e possibilidade de rápida adaptação, com per-

guntas abertas e fechadas. (MARCONI & LAKATOS, 2010) e rodas de discussões.

O contexto investigado será a Rede Municipal de Ensino de Teresina, compreendendo as escolas da capital que oferecem do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental I. Dessa população, serão selecionadas duas escolas que possuem turmas que atendam de 1º ao 5º ano que atendam crianças com necessidades educacionais especiais ou não.

Definido o campo de investigação, elenca-se como sujeitos interlocutores da pesquisa dez professores que atuem a mais de cinco anos em efetivo exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Os critérios adotados para selecionar os interlocutores serão: serem efetivos na Rede Municipal de Ensino há pelo menos cinco anos e que atuam no Ensino Fundamental I e que de forma voluntária aceitem participar da pesquisa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação Inclusiva proposta desta pesquisa, é uma modalidade de ensino na qual o processo educativo deve considerar como uma construção social ética em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm direito à escolarização. É uma educação e formação integral de responsabilidade de todos que reconhecem e respeitam as diversidades e diferenças valorizando-as através de uma rede de apoio nos contextos escolares e nãoescolares. De acordo com Freire (1996), ensinar é um ato político, histórico, ético e coerente e comprometido com a transformação das desigualdades sociais. A natureza da prática educativa, pedagógica e docente é regida pelos princípios da Ética Universal, respeito pelo saberes de todos, a justiça, simplicidade, liberdade, afeto e valorização das relações de solidariedade e prática de justiça social;

A prática docente é investida de uma intencionalidade e assim, não deve acontecer sem reflexão crítica e de forma alienada. A aprendizagem deve acontecer por meio de procedimentos inclusivos na promoção de todos.

Neste entorno, a proposta deste estudo fundamenta-se no conceito do DUA- Desenho Universal para Aprendizagem como um movimento de possibilidades de ampliação do desenvolvimento da aprendizagem de alunos com ou sem necessidades especiais; o con-

ceito surge em 1999 nos Estados Unidos na perspectiva de planejamento docente que promova acessibilidade pedagógica no processo de ensino/aprendizagem na construção do conhecimento levando em conta a realidade, diversidade/diferença de todos.

O DUA é um movimento de construção de caminhos possíveis de práticas docentes inclusivas e que de acordo com Nelson (2013), a aprendizagem está diretamente relacionada aos aspectos emocionais, biológicos e sociais das pessoas; as experiências significativas de afetos promovem aprendizagens. Neste sentido, entendemos o DUA como um forte aliado em potencial na inclusão escolar e social, pois, favorece ao letramento de mundo.

## REFERÊNCIAS

SILVA, Aline Maira. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: História e Fundamentos/ Aline Maira da Silva. Curitiba. Ibpex 2010. 1ª. Edição. [https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_especial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial)  
<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/historia-da-educacaoespecial-no-brasil/15055>  
PME Do Municipio De Teresina/Pi. Lei Nº 4.739, De 26 De Junho De 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar** : o que é? por quê? como fazer? / Maria Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba Ibpex, 2007.

ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais inclusivos** – a fundamentação filosófica – a história – a formalização. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2003.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais**: reflexões sobre inclusão sócioeducacional. São Paulo: Mackenzie, 2002.

CRUZ, Rosana Evangelista. **Gestão da política nacional de educação**: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação

© Rosana Evangelista da Cruz | Samara de Oliveira Silva 1ª edição: 2016.

ALMEIDA, D. B; TEIXEIRA, R.A.G. **Contexto educacional complexo e diverso a partir de uma análise interpretativa dos aspectos legais que subsidiam propostas educativas inclusivas** In: Anais IV EDIPE- Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 2011.

**DECLARACAO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECES- SIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.** Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE nº 4/98.** Câmara de Educação Básica – CEB. Aprovado em 29 de janeiro de 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0387-0401\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0387-0401_c.pdf)>. Acesso em: 3 out. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2015. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8)>. Acesso em: 5 out. 2016.

**Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

DECRETO. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 126 p.

DECRETO. Brasil. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

DECRETO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9 394,** de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 out. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 2003.

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

CUNHA, L. de A.; MENDES, B. M. M. **A pesquisa narrativa no contexto da formação docente**. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_08.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_08.pdf)>. Acesso em: 19 set. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A.C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NELSON, L.L. **Design and delivery** : planning and teaching using universal for learning. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co., 151 p.

TERESINA. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Município de Teresina**. 2008. Disponível em:<<http://informartenews.blogspot.com.br/2008/03/diretrizes-curriculares-do-municpiode.html>>. Acesso em: 3 out. 2016.



# **A FORMAÇÃO E PRÁTICA DO PEDAGOGO PARA ATUAR NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA**

*Kely-Anee de Oliveira Nascimento<sup>1</sup>, Neide Cavalcante Guedes<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A formação do pedagogo que atua na coordenação pedagógica acontece nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. De acordo com o artigo 4 das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) do referido curso, este tem como intuito formar professores para o magistério da Educação Básica (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio), modalidade Normal, Educação Profissional, serviço de apoio escolar e outros espaços onde que caibam os conhecimentos pedagógicos.

Percebe-se que a base formativa do coordenador, também conhecido como gestor pedagógico é a licenciatura, o que nos leva a reflexão sobre a forma como os cursos de Pedagogia se articulam em sua organização curricular para abarcar a ampla formação deste profissional.

A gestão é a mediação do trabalho educativo na escola tendo como objetivo a concretização de fins determinados na proposta pedagógica, escolha dos meios para alcançar as metas e objetivos, considerando o valor humano, e isto requer conhecimentos, saberes e

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: kelyoliveira\_@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: neidecguedes@hotmail.com

práticas específicas se formos analisar o trabalho docente, e resumir a formação do gestor escolar a formação docente é não considerar tais especificidades que vão além do domínio de conhecimentos da gestão da sala de aula.

Libâneo (2010, p. 34) afirma que “[...] o trabalho docente é pedagógico porque é uma atividade intencional, implicando uma direção (embora nem todo trabalho pedagógico seja trabalho docente)”. Neste sentido, todo trabalho docente constitui-se num ato pedagógico, pois é intencional, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente, neste caso estamos nos referindo aos pedagogos que atuam na gestão educacional, incluindo o coordenador pedagógico.

A partir desta reflexão e por acreditarmos que a formação do coordenador deve ir além de um discurso com base na formação docente, indagamos: como acontece a formação do pedagogo para atuar na coordenação pedagógica e quais práticas este desenvolve no cotidiano escolar?

Para responder esta questão elaboramos como objetivo geral analisar a formação e a prática de pedagogos que assumem a coordenação pedagógica; e como objetivos específicos investigar a trajetória formativa do coordenador no curso de Pedagogia; e compreender como as práticas dos coordenadores são operacionalizadas a partir das aprendizagens construídas no curso de Pedagogia.

A perspectiva teórico-metodológica está baseada na pesquisa qualitativa, a Etnometodologia como teoria do social e a Pesquisa Narrativa, tendo como referencial teórico as discussões de Saviani (2012), Libâneo (2010, 2004), Pimenta (2011), Paro (2001), Lück (2006 e 2013), Placco e Almeida (2012), dentre outros. A pesquisa foi realizada com duas coordenadoras pedagógicas que atuam na rede pública do município de Teresina.

## **A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CURSO DE PEDAGOGIA**

De acordo com Saviani (2012), foi a promulgação do Decreto Lei n. 1.190/1939 que regulava de forma definitiva a Faculdade Nacional de Filosofia, onde surgiu o curso de Pedagogia. A Faculdade Nacional de Filosofia estava organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, acrescido a Didática como seção especial. Todos es-

tes cursos estavam estruturados nas modalidades bacharelado com duração de três anos e a licenciatura, e bastaria o curso de didática para que o bacharel estivesse apto a lecionar. Este esquema ficou conhecido como esquema 3 + 1.

O Parecer CFE 251/1962 afirmava que o curso de Pedagogia deveria formar o técnico em educação e o professor do Curso Normal, logo a formação pedagógica não era destinada a formação de professores do ensino primário nem secundário, mas o professor que iria atuar nos cursos Normais. Com a Reforma Universitária (lei n. 5.540/1968), e o novo Parecer CFE 252/1969, houve a extinção desta distinção entre bacharelado e licenciatura, sendo a finalidade do curso direcionado a formação de professores para o curso Normal e dos especialistas em educação, com atividades direcionadas para administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar e inspeção escolar.

A LDB nº 5.692/1971 em seu artigo 33 se refere à formação deste especialista da seguinte forma: "A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação". (BRASIL, 1971). Neste caso temos uma heterogeneidade formativa do pedagogo a partir das múltiplas possibilidades de atuação e o desafio de formar profissionais docentes e não docentes.

Hoje a formação do Pedagogo o capacita a exercer a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, ensinar disciplinas pedagógicas para cursos de formação de professores além da atuação na gestão educacional em tarefas de planejamento, administração, coordenação e orientação nos estabelecimentos onde há prática educativa, o que nos remete a espaços escolares e não-escolares. Como afirma a LDB n. 9.394/1996 artigo 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O curso de Pedagogia continua formando o pedagogo para exercer funções docentes e não docentes. A reflexão que não podemos deixar de fazer está na formação que poderá ser feita nos cursos de pedagogia ou em nível de pós-graduação a critério da instituição de ensino. Esta última parte do artigo aponta para a fragilidade na formação no que se refere a formação do gestor escolar que dependendo da instituição poderá ser feita em cursos de pós-graduação o que abre possibilidades de uma formação fragilizada e superficial nos cursos de Pedagogia.

## **METODOLOGIA**

A escolha metodológica da pesquisa de certa forma consiste em uma escolha que atravessa a personalidade e a intenção de atingir os objetivos elaborados e resolver a questão problema. Como estamos inseridas no Núcleo de Estudos sobre Formação, Gestão e Avaliação da Universidade Federal do Piauí (NUFAGEC/UFPI) trabalhamos com o referencial teórico da Etnometodologia como teoria do social e a Pesquisa Narrativa como metodologia de investigação.

Para a construção e análise dos dados realizamos a entrevista narrativa com duas coordenadoras pedagógicas que atuam na rede pública do município de Teresina – PI. Em relação à pesquisa qualitativa Angrosino (2009, p. 8) aponta que:

Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes.

Diferente da pesquisa quantitativa que se preocupa com análises estatísticas e comprovações quantificáveis, a pesquisa qualitativa busca compreender os grupos humanos em interação, suas experiências relacionados ao contexto histórico-social, faz uso de relatos e instrumentos de coleta de dados que possibilitem a pesquisa aprofundada, não superficial.

Em relação a Etnometodologia de acordo com Coulon (1995, p. 17) o seu objetivo está “na busca empírica dos métodos que os indiví-

duos utilizam para dar sentido, e ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. Como um dos nossos objetivos refere-se a compreensão das práticas que os coordenadores operacionalizam considerando as aprendizagens desenvolvidas no curso de Pedagogia, escutar e entender sobre tais práticas em seus cotidianos foi atividade essencial da pesquisa.

Diante do conteúdo em relação à Etnometodologia, é necessário compreendermos que ela construiu para si, um vocabulário próprio, que apanhou de empréstimo alguns de seus termos de outras áreas e constitui os conceitos-chave como enfatiza Coulon (1995): a “prática/realização”, “indicialidade”, “reflexividade”, “*accountability*” e a “noção de membro”. Para esta pesquisa, trabalhamos com o conceito de prática/realização e indicialidade.

Em relação a Pesquisa Narrativa de acordo com Clandinin e Connelly (2011) as pessoas vivem histórias e no ato de contá-las, expressam suas biografias e nelas se reafirmam, sendo capazes também de refletir sobre elas. Dessa forma não podemos homogeneizar a história pessoal e social dos indivíduos, afinal, estes são únicos e singulares no universo, assim como a produção de seus saberes.

Quando a narrativa se configura num tipo de pesquisa cabe ao pesquisador interpretar textos e criar novos a partir deste. Como metodologia, utiliza métodos que relacionam aspectos social, pessoal, relação entre passado, presente, futuro, para compreender a ordenação e sequenciação das histórias do narrador.

Ao trazer a pesquisa narrativa para este trabalho pretendemos como dar voz às coordenadoras pedagógicas valorizando suas trajetórias de formação profissional e histórias de vida para a construção dos saberes/fazer da gestão pedagógica, sendo necessária uma relação próxima com as interlocutoras para que pudesse compreender e interpretar suas narrativas com base no objeto de investigação.

Em consonância com a metodologia, o instrumento de coleta e análise dos dados utilizado foi a entrevista narrativa. Segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 178) a entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Consiste num instrumento de coleta de dados que apresenta como características interações verbais face a face onde o entrevistador (o pesquisador) busca entender a fala do entrevistado (interlocutor),

suas percepções, impressões, sentimentos e pontos de vista sobre o objeto.

As perguntas realizadas para as interlocutoras foram as seguintes: Fale sobre sua trajetória formativa no curso de Pedagogia? Este possibilitou a aprendizagem da gestão pedagógica? Na próxima seção trago a análise dos dados a partir da entrevista realizada.

## **A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E AS APRENDIZAGENS CONSTRUÍDAS EM SUA FORMAÇÃO**

De acordo com Lück (2009), a gestão escolar refere-se a uma atuação direcionada a promoção, organização e mobilização das condições necessárias para o alcance dos objetivos socioeducacionais das instituições de ensino.

O coordenador pedagógico é considerado como o gestor das práticas pedagógicas na escola sendo, portanto necessário a construção de um conjunto de saberes específicos. Em relação a prática e operacionalização dos fazeres da coordenação pedagógica realizamos a seguinte pergunta para as coordenadoras: sobre sua trajetória formativa no curso de Pedagogia? Este possibilitou a aprendizagem da gestão pedagógica? Em relação a esta questão, fizemos um pequeno recorte das respostas como podemos observar abaixo:

Quando cheguei senti aquele choque de Universidade, o ritmo da Universidade. Aí com o tempo fui me fortalecendo, nos estágios, nas últimas metodologias, nas avaliações, eu me senti mais fortalecida, e no finalzinho eu comecei a me identificar mais com o curso. Quando eu tava realmente na sala, quando eu estava sendo realmente observada pelas professoras. Aqui não tem nada a ver com aquilo que eu aprendi, eu tive assim, aquele momento de conflito, mas depois a gente vai se adaptando e eu fui percebendo que tinha que ser daquele jeito, seguir daquela forma, mas com certeza foi impactante. Mas a gente vai se adequando né, a gente vai fazendo as mudanças, as adequações na nossa rotina, mas o curso em si não me ajudou muito na parte da gestão, tive pouca prática, mais em sala de aula mesmo (Trecho da Entrevista Narrativa com Maria).

Quando eu comecei o curso eu fui gostando do curso, fui me reconhecendo. Quando eu tava no curso eu também estagiei, três anos pela prefeitura, aí eu fiz o concurso e passei, o da prefeitura, né e então eu fui me descobrindo no curso de pedagogia. Mas assim o curso em parte ajuda porque é a Pedagogia. Agora em relação as disciplinas, as metodologias me ajudaram muito mesmo, a questão da avaliação, currículo ajudaram bastante, as psicologias, se bem que a grade da minha época não tem nada a ver com a atual, mas acho que me direcionaram muito, principalmente as últimas. (Trecho da Entrevista Narrativa com Ana)

Percebemos na fala das interlocutoras as divergências em relação a relevância da formação pedagógica nos cursos de licenciatura em Pedagogia para a prática da gestão escolar. Enquanto que para Ana o curso possibilitou a construção (mesmo que de maneira tímida) de saberes da gestão pedagógica, Maria desconsidera este valor, atribuindo relevância a formação docente em detrimento da formação gestora.

Tardif (2002) chama de epistemologia da prática profissional o conjunto de saberes utilizados pelos profissionais no cotidiano de trabalho para que exerçam suas atividades. O cotidiano da escola está permeado por teorias e práticas sendo necessário que o coordenador pedagógico mobilize saberes para operacionalizar o seu papel, considerando as práticas que competem a ele, a partir do contexto social em que está inserida a escola e a proposta pedagógica da instituição. Se em sua formação o profissional não se apropria de conhecimentos relacionados a função que irá ocupar dificilmente ele irá perceber a importância dessa formação na construção de saberes profissionais, realizando ao longo das experiências práticas a seleção de conhecimentos que possam ser relevantes ou não, como Tardif (2002, p. 257) afirma sobre a prática profissional:

Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual vêm se jogar e morrer co-

nhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho diário nem com os contextos concretos de exercício da função.

O coordenador torna-se responsável pelo gerenciamento das rotinas e do planejamento estratégico relacionado ao processo de ensino e aprendizagem na escola. Logo, ao longo de sua prática profissional ele vai filtrando os saberes da gestão pedagógica construídos na formação do curso de Pedagogia e adequando ao seu cotidiano, atribuindo (ou não) valor a essas aprendizagens.

Neste sentido, compreender a dinâmica da vida escolar é tarefa essencial da rotina de trabalho do coordenador pedagógico, tendo em vista que é no cotidiano que acontece a prática pedagógica, um movimento de experiências, socialização e construção de saberes com todos os atores escolares. É neste fluxo que a prática do coordenador como gestor escolar acontece, estando diretamente relacionados à história de vida, prática profissional e trajetória formativa.

Conforme Josso (2004, p. 43) “o processo de formação acentua o inventário dos recursos experienciais acumulados e das transformações identitárias”. A história de vida da pessoa que assume uma coordenação pedagógica pode refletir em seu desempenho, afinal estamos nos referindo à formação pessoal, da identidade e personalidade da pessoa humana, que irão direcionar a uma determinada prática, visão de mundo e de educação. Trata-se de considerar a história da pessoa, suas qualidades, o ambiente em que viveu e vive, o valor que atribui a educação e o compromisso que possui diante da responsabilidade em ser um líder de uma equipe de professores.

A prática profissional refere-se não apenas ao exercício enquanto coordenador pedagógico, mas toda a trajetória experiencial da pessoa, os saberes que foram sendo construídos em cursos de graduação e pós-graduação, a relação que o mesmo faz entre teoria e prática. Todos estes fatores em conjunto contribuem para a construção dos saberes do trabalho do coordenador pedagógico, que junto às atribuições profissionais o tornam gestor do pedagógico na escola.

A fala das coordenadoras pedagógicas também nos faz refletir sobre a necessidade de estarmos atentos as propostas pedagógicas dos cursos de Pedagogia e a relação entre formação docente e formação pedagógica para outros campos da educação (incluindo a gestão escolar) e ambientes não escolares.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

A escola se constitui como um espaço por excelência onde o processo de ensino e aprendizagem formal acontece, logo, uma multiplicidade de saberes são construídos pelos atores sociais que dela fazem parte.

O coordenador pedagógico é um desses atores sociais e faz parte do corpo de profissionais que compõe a gestão escolar, mais especificamente a equipe diretiva, junto com o diretor. Sua atuação está relacionada ao trabalho pedagógico, constitui-se, portanto como a base primordial da instituição escolar, sendo o elo entre os demais atores – pais, alunos, professores, comunidade e outros colaboradores no que diz respeito ao pedagógico.

A formação do coordenador pedagógico acontece nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, contudo para que possa envolver a formação docente e em campos de atuação nos espaços escolares – gestão escolar – e não escolares, deve-se reformular os currículos e o próprio sentido da formação pedagógica que supera a visão simplista de formação docente.

O pedagógico vai além da sala de aula, pois como uma ciência da Educação, esta acontece em todos os espaços sociais, e estando imbuída de intencionalidade o trabalho do pedagogo cabe em amplos os espaços, não se resumindo a sala de aula. Tal reflexão proporcionada a partir das falas das interlocutoras nos leva a considerar a relevância dos cursos de Pedagogia serem ampliados possibilitando articulação teórica e prática da formação do pedagogo em outros espaços sociais e escolares fora os da sala de aula.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**.

Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis: Vozes. 1995

JOSSO, M. C. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**: Técnicas de pesquisa. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

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

# **A ARTICULAÇÃO DE ÁREAS DO SABER NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA**

*Marcella de Oliveira Abreu Fontinele<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política de alfabetização de crianças, cujo principal eixo era a formação continuada de professores alfabetizadores, trouxe em 2015, uma proposta de integração das diferentes áreas do saber no processo de alfabetização e letramento das crianças.

A alfabetização da criança na idade certa, pressuposto adotado pelo Pacto, deve garantir aos aprendizes, acesso ao conhecimento das diferentes áreas do saber, aspecto complexo e de uma singularidade indiscutível, o que pressupõe uma articulação do todo. Quando falamos em articular, pensamos em encadear, ligar, unir, associar, juntar, vincular, dois ou mais elementos. Assim, refletir sobre o processo de articulação das áreas do saber no ciclo de alfabetização se constitui em uma oportunidade de pensarmos como o que foi proposto na formação continuada do PNAIC está sendo materializado na prática.

Embora este estudo não seja um recorte de minha dissertação de mestrado em andamento, no qual pesquiso a 'Formação e Prática docente do alfabetizador e as contribuições da alfabetização mate-

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí – UFPI. Email: marcellafontinele@gmail.com

mática para o letramento da criança', as discussões aqui apresentadas, relacionam-se diretamente a ela. Tudo isso, em virtude de que nosso interesse pela temática emergiu a partir da análise das narrativas das interlocutoras da referida pesquisa, visto que todas mencionam, de forma recorrente, a questão do trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo analisar as implicações da formação continuada para a promoção da articulação das áreas do saber para a prática docente no ciclo de alfabetização, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Neste sentido, algumas questões emergem de imediato no campo da reflexão: o que é interdisciplinaridade? Como as professoras que atuam no ciclo de alfabetização, interpretam e recontextualizam a interdisciplinaridade na prática?

Para o desenvolvimento dessa proposta, buscamos fundamentação em diversos autores que discutem a formação continuada, a alfabetização e a interdisciplinaridade. Destacam-se, dentre outros: Santomé (1998), Alonso (2002) e Corsino (2007). Partimos do princípio de que processo de alfabetização, de modo a articular as diversas áreas do saber, tendo como objetivo a alfabetização na perspectiva do letramento, exige aprofundamento em relação ao modo como concebemos a natureza desses processos.

Os dados foram obtidos através da entrevista narrativa com quatro professoras alfabetizadoras, que optaram pelo anonimato e que serão referidas por nome de flores, a saber: Rosa, Jasmim, Margarida e Girassol. Para selecionar as professoras participantes da pesquisa, fizemos primeiro um levantamento junto à Secretaria de Educação de Castelo do Piauí sobre as alfabetizadoras, consideramos alguns critérios, como ser efetiva da rede, ter participado do Pacto de 2013 a 2018, atuar nas turmas do ciclo de 1º e 2º. Encontramos 2 escolas que possuíam professoras com este perfil. E selecionamos em cada escola duas interlocutoras, que, quando convidadas, se prontificaram a participar voluntariamente da pesquisa, abrindo gentilmente suas salas de aula para o processo de geração dos dados.

O caminho metodológico se deu a partir do estudo dos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), que regulamentam e sustentam os princípios teórico-metodológicos do Pacto, constituindo-se em uma análise documental, além de autores que investigam e

produzem no campo da formação de professores, bem como, a análise das narrativas das interlocutoras sobre o contexto da prática, sob a ótica da abordagem do ciclo de política, proposto por Ball (1994; 2002), Ball; Bowe (1992) e Bowe; Ball; Gold (1992). Alinhados por essas leituras, acreditamos por fim, que o processo de compreensão da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização exige uma reflexão sobre o modo como são organizadas as práticas pedagógicas cotidianas.

### **Formação continuada: implicações para a prática docente interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização**

O desafio posto à prática docente do alfabetizador, para assegurar a alfabetização na perspectiva do letramento, nos remete a questões objetivas e subjetivas que perpassam o cotidiano dessa prática. Temos muitas situações a serem consideradas, dentre elas, os sujeitos, o contexto, a formação do professor, as condições de trabalho, entre outras. Nas palavras de Franco (2012, p. 160), a prática docente “é prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. Corroboramos a autora, o fato de que o professor no exercício de sua prática docente deve compreender o sentido e o significado de sua ação para a formação integral do estudante, orientando-se pela finalidade do seu trabalho, deve planejar ações de ensino e acompanhamento de suas ações e implicações na vida do discente, portanto, não se trata de uma prática qualquer, é uma prática reflexiva. Nesse sentido, assentimos a complexidade e singularidade que permeia. Por diversas vezes (dirigentes e gestores), colocam na formação continuada a expectativa de que ela contribua para a superação de todos os obstáculos que permeiam o processo de alfabetização das crianças, o que se constitui em algo inaceitável, visto que o ensino e a aprendizagem, não dependem apenas do professor, embora exija desse uma responsabilidade maior em relação a sua prática.

Nesse sentido, a política de alfabetização do PNAIC, lançada em 2012, possuía quatro eixos, cujo principal, era a formação continuada dos alfabetizadores. Tal formação, tinha como princípios norteadores o desenvolvimento da prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socializa-

ção, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012).

Ao priorizar a reflexão sobre a prática, em detrimento da racionalidade técnica, o Pacto concorda que o termo formação, assume a premissa de Imbernón (2010, p. 95), de que é preciso “abandonar o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores e substituí-lo pela crença de que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la”. Assim, a reflexão sobre a prática favorece o desenvolvimento da unidade teoria/prática.

Se pensarmos em uma alfabetização na perspectiva do letramento, no processo de ensino e aprendizagem das crianças, não poderemos então, pensar em áreas de conteúdo estanques, a serem exploradas por repartições, como se o nosso raciocínio fosse construído e não paralela e simultaneamente. Nesse sentido, a proposta formação do PNAIC foi promover a articulação das área do saber no ciclo de alfabetização. Naquele ano, 2015, além de conceitos centrais da área educacional, também foram discutidos ciclo de alfabetização, diversidade e interdisciplinaridade.

Sobre o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização, Corsino (2007, p. 59) afirma que “é importante que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade, nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, garanta o estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das Noções Lógico-Matemáticas e das Línguas”.

O alfabetizador tem como desafio garantir a articulação das diferentes áreas do conhecimento no ciclo de alfabetização, partindo da realidade das crianças, de onde deve emergir os temas e os problemas a serem trabalhados, favorecendo a articulação das disciplinas/ áreas, de modo que o conteúdo a ser abordado esteja contextualizado nesse tema, para que as aprendizagens sejam efetivamente, significativas, pois, como salienta Alonso (2002, p. 413), “partir da realidade, construir e reconstruir conhecimento sobre ela através da actividade e voltar de novo à realidade é um ciclo fundamental para a aprendizagem significativa”. Assim, as atividades de planejamento do trabalho docente devem considerar a realidade sociocultural das crianças.

A este respeito, as narrativas das interlocutoras trazem importantes relatos de como concebem e fazem essa articulação em suas práticas docentes. Girassol, por exemplo, nos fala que:

*A primeira coisa que mudou foi a nossa forma da ver e ensinar matemática com a interdisciplinaridade, envolvendo, [...] estratégias [...] mais eficientes [...] na interdisciplinaridade você trabalha todas as áreas dependendo de qual texto você está trabalhando, você pode trabalhar todas as áreas e isso é muito importante.*

Jasmim fala sobre o entendimento de como deve ensinar os conteúdos para seus alunos:

*[...] na questão de repassar o conteúdo para o aluno que eu vi que eu tinha que fazer contextualização, a interdisciplinaridade daquele conteúdo para que o conteúdo estivesse um significado maior para o aluno, para que realmente o aluno compreendesse porque estava estudando aquele conteúdo, qual era a necessidade que ele tinha de aprender.*

E exemplifica como isto acontece em seu dia a dia:

*Eu trabalho a interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa, por exemplo, na história deste livro (Livro – Quem vai ficar com o pêssego?) que é uma história infantil, mais aqui está se trabalhando a matemática então aqui eu posso explorar grandezas e medidas, [...] a ordem crescente e decrescente, [...] e com certeza o ensino para o aluno fica mais interessante, mais atraente.*

Margarida destaca em suas memórias, o trabalho interdisciplinar a partir da Literatura:

*Eu lembro que um dos cadernos do PNAIC falava sobre interdisciplinaridade entre matemática e língua portuguesa, assim, voltado para a literatura, e na prática [...] está presente toda hora na sala de aula.*

Rosa fala sobre a interdisciplinaridade, afirmando que:

*[...] você pode trabalhar outras áreas do conhecimento, até mesmo quando a gente está trabalhando matemática a gente pode trabalhar outras disciplinas e assim em qualquer disciplina você pode trabalhar outras áreas de maneira Interdisciplinar. A interdisciplinaridade está sempre presente em sala de aula né, a gente pode estar trabalhando qualquer disciplina ocorrer essa interdisciplinaridade[...].*

Analisando as narrativas das interlocutoras de modo geral, identificamos que elas acreditam ser possível trabalhar a articulação entre todas as áreas do conhecimento, exemplificam que fazem isso, principalmente, por meio da Literatura e reforçam ainda, que é possível fazer isso inclusive, com a Matemática. Além disso, destacam que a formação do PNAIC trouxe contribuições para o trabalho interdisciplinar no ciclo de alfabetização. Identificamos ainda, uma atitude de disposição das alfabetizadoras para trabalhar a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, embora ainda não tenham rompido totalmente com a fragmentação disciplinar, já que não existe um projeto interdisciplinar, e sim, um movimento para integrar as disciplinas.

Nesse movimento, as interlocutoras destacam utilizar principalmente, músicas e outros diferentes tipos de textos verbais e não-verbais, a fim de avançar na interdisciplinaridade. Dessa forma, o desafio está posto não apenas para o professor, mas também, para a escola, que ainda possui um processo de articulação com viés disciplinar.

Com isto, importa ponderar que o ensino e a aprendizagem por meio da articulação das diferentes áreas, em diferentes graus, devem ocorrer de acordo com as possibilidades contextuais e dos sujeitos envolvidos. Em maior ou menor grau, essa articulação deve ser utilizada sempre que a “organização e os processos de aprendizagem nos permitam abordar e analisar os temas [...] na sua realidade relacional” (ALONSO, 2002, p. 413), o que implica dizer que isso vai ocorrer, dependendo do caráter do tema, problema ou acontecimento a investigar.

Os estudos desenvolvidos na formação continuada do PNAIC, principalmente no ano de 2015, abordaram as questões conceituais, bem como, a reflexão sobre a difícil tarefa de articular as diversas áreas

do conhecimento no processo de alfabetizar letrando. Nessa perspectiva Santomé (1998, p. 63) define que a interdisciplinaridade:

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente uma das outras. Aqui se estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas.

De acordo com o autor, o desafio da prática docente é promover essa articulação das disciplinas/áreas, numa relação de enriquecimento recíproco. Para que isso ocorra, é necessário um equilíbrio de forças entre as disciplinas no trabalho interdisciplinar, considerando a dimensão plural desse trabalho no ciclo de alfabetização, mas sem deixar de lado a discussão específica em torno das especificidades das diferentes áreas.

Portanto, a interdisciplinaridade no ciclo depende de algumas ações, incluindo dimensões do ensino: a pedagógica, a política e a institucional (ANDRÈ, 2005). Esse processo de articulação entre as diferentes áreas do conhecimento imprime a necessidade de um trabalho coletivo dos diferentes atores da escola, não apenas o alfabetizador, mas todos aqueles que fazem parte da equipe escolar, envolvidos em uma reflexão sobre o modo como são organizadas as práticas pedagógicas cotidianas.

## **RESULTADO E DISCUSSÃO**

Neste estudo, analisamos as implicações da formação continuada para a promoção da articulação entre as áreas do saber para a prática docente no ciclo de alfabetização, no contexto do PNAIC. Buscamos, a partir da abordagem do Ciclo de Política, identificar as implicações dessa formação para o contexto da prática.

A análise bibliográfica, documental e as narrativas da interlocutoras, revela que durante o processo formativo do PNAIC, a interdisciplinaridade foi trabalhada e, inclusive, trouxe sugestões de atividades que os professores adotam para utilizar em sala de aula, diante de diferentes situações e desafios vivenciados pelos alfabetizadores, que buscam assegurar a alfabetização na perspectiva do letramento.

Concluimos que as professoras compreendem o que seja um trabalho interdisciplinar. Isso ficou evidente quando elas destacam os estudos realizados durante a formação continuada do Pacto e exemplificam como, na prática, é possível de ser realizado, considerando a complexidade do trabalho do alfabetizador. Elas enfatizam principalmente, que é possível fazer essa articulação entre as diferentes áreas do saber e que, comumente o fazem a partir da Literatura. A interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização constitui-se em importante ação para a alfabetização na perspectiva do letramento, embora ainda seja um desafio a ser superado, visto que não depende apenas do professor, mas de ação coletiva, envolvendo os diferentes atores escolares.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, L. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular - O contributo do projecto "PROCUR". **Investigação e Práticas** - Revista do GEDEI (Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância), nº5, 2002, pp. 62-88

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. São Paulo: Papirus, 2005.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012f. Disponível em: < Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf) >. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL.. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Introdução a Alfabetização Matemática. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC; SEB, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Integrando saberes. **Caderno 10**. Brasília: MEC, SEB, 2015. 120 p. ISBN: 978-85-7783-183-8 1. Alfabetização. 2. Saberes. 3. Ensino. I. Título.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno 03**. Brasília: MEC, SEB, 2015. 116 p. ISBN: 978-85-7783-186-9 1. Alfabetização. 2. Currículo. 3. Interdisciplinaridade. I. Título.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conheci-

mento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

FRANCO, Maria A. do Rosário S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MAINARDES J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: < <https://www.cedes.unicamp.br/> >. Acesso em: 20 jul. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Tores. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

# O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

*Sabrina Cirqueira de Sousa<sup>1</sup>, Kely-Anee de Oliveira Nascimento<sup>2</sup>, Michael Gabriel Duarte Moraes<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

O homem é responsável pelas transformações que acontecem a sua volta, em meio a essas transformações se apresentam inúmeros avanços e descobertas, que facilitam e organizam seu trabalho e refletem na estrutura da sociedade. O âmbito educacional também se torna alvo dessas mudanças, o mesmo se desenvolve e se renova a todo instante, sempre na busca por uma educação de qualidade, focando na construção de uma sociedade melhor.

Desde os primórdios, as escolas mudam de acordo com a sociedade que esta integrada, cultura e principalmente no período histórico em que se encontra. Dentre esses avanços no âmbito educacional eis que surge uma figura bastante importante: o coordenador pedagógico. O mesmo sofre inúmeras mudanças em seu cargo, e até hoje passa por um processo formativo. Para entendermos melhor esse processo que aconteceu e o que está vigente definimos como objeto de estudo o processo formativo do profissional que atua na gestão esco-

---

<sup>1</sup> Faculdade de Ensino Superior do Piauí- FAESPI. E-mail: [sabrinallas3@gmail.com](mailto:sabrinallas3@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí- UFPI. E-mail: [kelyoliveira@hotmail.com](mailto:kelyoliveira@hotmail.com)

<sup>3</sup> Faculdade de Ensino Superior do Piauí- FAESPI. E-mail: [michaelgabriel1974@hotmail.com](mailto:michaelgabriel1974@hotmail.com)

lar como coordenador pedagógico, compreendendo suas praticas e seus desafios.

Para isso elaboramos a seguinte pergunta: Quais as práticas do coordenador pedagógico e quais seus desafios encontrados? O coordenador é responsável pela articulação dos processos pedagógicos educacionais das instituições de ensino, mas antes disso, para chegar até esse ponto esse cargo passou por inúmeras mudanças, e que até hoje se apresentam resquícios do passado, percebemos isso nas diversas atribuições que o mesmo recebe, onde se transformam muitas vezes em desafios para o mesmo.

Com isso definimos como objetivo geral: compreender quais são as práticas realizadas pelo Coordenador Pedagógico e os desafios encontrados no seu cotidiano; elencamos os seguintes objetivos específicos: Investigar a trajetória formativa do coordenador pedagógico; Descrever as atribuições inerentes ao cargo de coordenador pedagógico; Conhecer e entender os desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico na gestão escolar.

Acreditamos necessário entender como é efetivada a formação e as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito escolar, pois entendemos que foi uma longa jornada, para que possamos compreender os seus desafios encontrados, pois os mesmos são resultados de um longo processo histórico e formativo.

Para desenvolvermos a nossa pesquisa de forma eficaz ao ponto de percebermos toda a trajetória do nosso sujeito optamos por um estudo bibliográfico, para isso tivemos o principal apoio de teóricos como Libâneo (2010), Saviani (2012), Silva (2003), dentre outros. O coordenador pedagógico passa por um longo processo ate chegar em seu estado atual, onde acompanha revoluções na indústria, na educação, até se perceber a necessidade desse profissional no espaço escolar. O mesmo é sujeito inicialmente a outras nomenclaturas e ate mesmo demandas, seu processo formativo também passa por modificações, com a incansável busca de aprimoramento na educação se dá o atual profissional, que de certa forma ainda enfrenta dificuldades.

## O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU SURGIMENTO NO BRASIL

O coordenador pedagógico tem um papel fundamental no ambiente escolar, pois o mesmo é responsável pelo desenvolvimento de atividades educativas importantíssimas para todos os sujeitos envolvidos. Partindo disso iniciamos nossa pesquisa na busca de como iniciou a formação do coordenador pedagógico pelo curso de pedagogia e como o mesmo surgiu.

Do século XIX até o ano de 1930, os professores eram formados pela Escola normal e após isso foi substituída pelos Institutos de Educação, (BRZEZINSKI, 1996) onde a formação do professor primário se dava em dois anos, além disso também era oferecido curso de especialização, aperfeiçoamento e extensão. Esse modelo foi inspiração para a criação do curso de pedagogia mas a frente.

A Universidade do Brasil, se destacou meio as outras em relação ao ensino superior no Brasil. A mesma seguia rigorosamente os padrões estipulados pela Lei n.5.540/68; nessa mesma época o quadro político do Brasil era tomado pelo regime do Estado Novo ou Terceira República, que foi fundada por Getúlio Vargas, que conseqüentemente atingiu diretamente a educação do país. A partir dessa lei as faculdades de Ciências e Letras se denominam apenas como Faculdade Nacional de Filosofia, onde se destacam as suas três finalidades; sendo elas como preparar o trabalhador de forma técnica, preparar para o ensino secundário e normal e a realização de pesquisas. Com essas etapas fica clara a separação do profissional e do cientista, voltando-se principalmente para o aspecto profissional.

Através do decreto lei n. 1.190 de 04 de abril de 1939, foi organizada a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, conforme Silva (2006). A mesma era composta por quatro seções, dentre elas três tinham suas ramificações, menos a de Pedagogia e Didática que era uma seção extra. O curso de pedagogia foi definido como bacharelado que tinha a duração de três anos, com uma grade curricular completa, apenas uma matéria, que é Psicologia Educacional que se faz presente nos três anos do curso. Também se fazia presente na Faculdade Nacional de Filosofia o famoso esquema 3+1, que se organizava de forma que os três

primeiros anos eram dedicados ao bacharelado, onde o mesmo atuaria na parte burocrática e organizacional, com matérias baseadas nos fundamentos, e o outro ano seria para a formação do licenciado que é exclusivamente para o trabalho de docência. No Capítulo III do Decreto-Lei nº 1.190: a organização do curso se apresentava da seguinte forma:

Art. 19 O curso de pedagogia será de três anos e terá a seguinte seriação de disciplinas:

Primeira série: 1. Complementos de matemática. 2. História da filosofia. 3. Sociologia. 4. Fundamentos biológicos da educação. 5. Psicologia educacional.

Segunda série: 1. Estatística educacional. 2. História da educação. 3. Fundamentos sociológicos da educação. 4. Psicologia educacional. 5. Administração escolar.

Terceira série: 1. História da educação. 2. Psicologia educacional. 3. Administração escolar. 4. Educação comparada. 5. Filosofia da educação. A organização do curso de didática era:

Art. 20 O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas:

1. Didática geral. 2. Didática especial. 3. Psicologia educacional. 4. Administração escolar. 5. Fundamentos biológicos da educação. 6. Fundamentos sociológicos da educação.

Após isso o curso entrou em diversos questionamentos, um deles era o fato de aparentar que o curso de bacharel era diferente do de licenciatura, criando uma divisão e conseqüentemente discursões, pelo seu currículo, pela formação proposta, dentre isso foi discutido a real necessidade do curso de pedagogia, pois sua área não estava definida, e as possíveis já existiam profissionais. Foi discutido a formação dos professores primários no nível superior e o papel dos técnicos em pós-graduação. Algumas alterações aconteceram após isso, como a

decisão de tornar o curso exatamente quatro anos, assim seguindo com a formação de bacharelado e licenciatura na mesma grade curricular. Com essa mudança o esquema de 3+1 foi encerrado em todos os cursos; sendo incluso a didática a todas grades de ensino.

Com alguns anos houve a reforma universitária, onde foi aprovado o Parecer CFE nº 252/69 que fixava a duração do curso de pedagogia e além disso foi responsável por abolir a distinção do bacharelado e licenciado, além disso foi aberto um leque na área de atuação do pedagogo, que agora além da formação docente o curso trazia a capacitação para administração escolar, inspeção, orientação e supervisão. Dai percebemos o surgimento do papel do coordenador pedagógico.

A formação desse profissional é basicamente a graduação em pedagogia, onde o curso capacita o estudante a ser um profissional capacitado na área. Com isso a grande maioria dos profissionais desta área não tem uma formação específica, mais sim a graduação que é exigida. Conforme a LDB 9394/96 (BRASIL, 2005,P. 37), no seu artigo 64:

A formação de profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

A formação do coordenador hoje acompanha as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Dessa forma compreendemos que o coordenador pedagógico passou por varias transformações ao longo da historia, acompanhou revoluções e onde o mesmo foi construindo sua identidade e estabelecendo seu real afazer nas instituições de ensino. Atualmente o coordenador pedagógico tem como objetivo auxiliar o corpo docente e todos os envolvidos na educação para que a mesma aconteça de forma efetiva, assim corrigindo e articulando os pontos mais fracos que são encontrados em meio ao processo.

## O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

No ambiente escolar o coordenador desenvolve diversas atividades, uma delas é na gestão escolar, onde seu principal papel é fazer com que todas as pessoas que fazem parte do processo de aprendizagem possam interagir de uma forma necessária para que de fato aconteça uma ligação entre seus trabalhos e que a união de todos resulte no resultado esperado pela PPP da escola. Muitas vezes esses sujeitos, professores, direção, alunos, pais e sociedade acabam fazendo suas atividades deixando de lado o real objetivo, nesse momento entra o Coordenador como o colaborador articulador dessas atividades que são desenvolvidas.

O pedagogo é o profissional que garante a articulação do espaço escolar de acordo com Wittmann (2004), que o mesmo afirma que o trabalho desenvolvido na gestão não é unicamente do coordenador e sim de todas as pessoas envolvidas, não deixando de ser coordenados pro uma equipe gestora. Assim esse papel não deve ser cobrado apenas ao coordenador, e sim a uma equipe, não eliminando o protagonismo do mesmo nessa função.

Oliveira (2009,p. 36) denota que

Nesse processo, a atuação desse educador escolar, não mais “o especialista”, detentor de habilidades especiais de educação, que supervisiona e controla o fazer do professor, mas aquele que busca apoio e dinamiza as ações pedagógicas pensadas coletivamente, assume um papel de relevância no processo educacional atual, pois, como o coordenador das atividades pedagógicas, tem a função de desencadear, articular e dinamizar o processo educacional escolar sem, contudo, ser o único responsável pelo caminhar de tal processo, uma vez que toda a responsabilidade são divididas, assumidas, integralmente, por todos os participantes.

Ainda encontramos pessoas com visões errôneas sobre o coordenador. Ainda se mantém uma imagem cultural que o coordenador está na instituição para supervisionar as atividades e reprimi-las quando achar necessário. Onde na verdade o seu papel é de articulador e facilitador da aprendizagem.

Outro ponto enfrentado pelo coordenador na gestão é fazer a adaptação entre as exigências feitas pelas Políticas Públicas Educacionais e a real necessidade encontrada em seu espaço de trabalho; o que acaba acontecendo com bastante frequência. Muitas vezes a realidade do local não permite atingir tal meta que é exigida, outras vezes o material que é entregue não se encaixa com a realidade dos alunos, ou o mesmo se torna atrasado de acordo com o rendimento de alguns locais. Com tudo isso o coordenador pedagógico deve encontrar meios para facilitar essa adaptação essa demanda, o que muitas vezes acaba desmotivando ele em seu trabalho e acarretando uma falta de produtividade por acomodação.

Têm uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos, deixando de conjugar o verbo cumprir obrigações curriculares e passando a conjugar os verbos aceitar, trabalhar, operacionalizar determinadas propostas (ALMEIDA E PLACCO, 2011, Revista Educação).

Para que o coordenador consiga desenvolver seu trabalho, ele deve ter uma boa relação com os professores, os pais, a direção e a comunidade em geral. Mas esses profissionais encontram no seu cotidiano resistências de varias partes, ressaltamos a sua relação com os professores como a mais importante de acordo com a sua função. O coordenador deve ter uma relação profissional estreita com o professor, para conhecer as demandas enfrentadas pelo mesmo em seu dia-a-dia, só assim ele pode buscar soluções teóricas, metodologias e técnicas para que eles possam trabalhar juntos, se não houver essa afinidade o trabalho do coordenador acaba se tornando nulo, sem algum propósito concluído.

A ação coletiva é insubstituível para a superação das dificuldades, a anulação da fragmentação que acontece nas escolas são necessárias. Uma gestão democrática trás soluções em curto prazo e de uma forma simplificada pois a mesma é composta por transparência e participação, onde os profissionais se sentem mais completos e apoiados no desenvolvimento dos seus trabalhos.

É função do coordenador pedagógico, articular e mediar à formação continuada dos professores buscando alternativas para conciliar as atividades de apoio e formação dos professores, considerando todas as novas exigências educacionais (OLIVEIRA, 2009).

O coordenador deve auxílio aos professores também de forma teórica, sempre se preocupar como anda a formação dos professores, afinal para que tenham resultados positivos no processo de ensino aprendizagem é importante que os professores estejam atentos as suas praticas e ligados às novas ideias e teorias da educação, onde esse mesmo suporte se encarrega o coordenador. Libâneo (2002) afirma que a clareza teórica do professor é essencial a fim de ter uma ligação entre linha teórica e prática educativa. É de suma importância que ocorra verdadeiramente a formação continuada dos professores, a equipe englobando todo o corpo docente da instituição deve esta atenta a mudanças, com isso afirma Imbernón (2009; 2010) onde ele discute a necessidade da formação continuada centrada nos professores e em todas as suas nas situações problemas no âmbito escolar, reconhecendo a importância desse apoio pedagógico contínuo, necessário aos professores que enfrentam em seu dia a dia tantos desafios, seja em sala de aula ou fora dela na parte de planejamentos. O coordenador não deve apenas cobrar prazos e metas aos professores, o mesmo deve auxilia-los em seus trabalhos.

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhe oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática. (ALMEIDA E PLACCO, 2011, Revista Educação).

Dessa forma entendemos um dos principais papeis do coordenador, que é o de formador do corpo docente. Onde ele busca não apenas cobrar, mais ser o braço direito do professor, acompanhando o

seu desenvolvimento e auxiliando na resolução de problemas. Muitas vezes é necessário um olhar de fora para reconhecer algum erro que esteja acontecendo, esse mesmo olhar deve ser o do coordenador, onde deve compreender o que se passa dentro e ao mesmo tempo ter um olhar atento e observador as atividades desenvolvidas e os métodos utilizados, para que dessa forma ele possa trabalhar juntamente com o professor, capacitando-o e auxiliando nas atividades.

O papel do coordenador também deve estabelecer laços com o alunado. Ele deve organizar os saberes dos colaboradores para que de uma forma mais simples e efetiva a construção do conhecimento chegue aos alunos. Para isso o mesmo precisa desse laço com os alunos, para conhecer a especificidade de cada um deles e assim contribuir potencializando suas habilidades e alinhando suas dificuldades para um caminho mais simples. Freire (1982) defende a ideia que o coordenador antes de tudo deve se colocar no lugar do professor para que possa compreender como ocorre o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, estando assim atendo ao caráter pedagógico da escola, onde realmente se percebe o desenvolvimento dos alunos, e de certa forma valorizando cada vez mais o trabalho coletivo.

O coordenador em meio a essas atividades, deve se posicionar de forma consciente no momento em que ele vai planejar qualquer atividade para a instituição, pois o mesmo busca resultado, e para alcançar o mesmo ele precisa criar esse vinculo com todos os sujeitos dessa relação; para que isso aconteça o coordenador deve ultrapassar os muros da escola e conhecer a realidade de cada um. É de extrema importância esse reconhecimento do sujeito, pois só terá resultado no momento em que o projeto for adequado a realidade política social e econômica do local. Assim levando em consideração a vivencia de cada um e suas experiências de vida.

A Constituição Federal de 1988 apresenta regras fundamentais para organizar a educação, ressaltando o compromisso do estado e da família no seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Outro ponto crucial no trabalho do coordenador é a relação com a Família e a Sociedade. A relação de diálogo deve ser estabelecida para o efetivo andamento do planejamento escolar. Através do diálogo entre as partes é fortalecido o trabalho e aguçado as impressões sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido.

## **OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO COTIDIANO DE TRABALHO DO COORDENADOR**

O coordenador pedagógico desenvolve um papel que necessita da relação com toda a comunidade envolvida, pois o mesmo precisa manter essa relação para fazer a intermediação das relações que envolvem o ensino-aprendizagem. Somando a isso, ao longo do desenvolvimento de suas atividades encontra alguns desafios.

O quão complexo é o papel do coordenador escolar, pelo número de atividades que estes desempenham em suas respectivas escolas e demonstra que esta multiplicidade de funções nem sempre é desempenhada com êxito, apontando falhas no que tange ao papel central do coordenador pedagógico, que é a formação continuada dos professores. (BARROS, 2014, p.2)

O coordenador vive uma constante emancipação de atividades, onde muitas delas fogem do seu real papel. Isso se dá por diversas demandas que surgem no decorrer do seu cotidiano, onde os mesmos as colocam como prioridades e acabam deixando sua verdadeira função como segundo plano, o que conseqüentemente ele tenha um cotidiano imediatista, desordenado e frenético. Com isso o coordenador pedagógico acaba ficando com uma falha na sua identidade profissional, por se dedicar a coisas alheias a suas funções, onde ficam lacunas que necessitam de uma ressignificação indenitárias constantes para que ele não perca seu foco, afinal problemas externos fazem parte do cotidiano de todas as escolas. O foco deve ser mantido na formação continuada de professores, onde cada coordenador deve conhecer a sociedade e principalmente a comunidade que cerca a

instituição onde trabalha, com isso o mesmo deve se formar e está preparado para formar os professores de acordo com a demanda de seu espaço e realidade.

Percebemos certa falta de credibilidade do trabalho desse profissional com as demais colegas, o que claramente dificulta a aceitação destes, diante das sugestões do coordenador. Esse elo tem que ser sólido e consistente, para garantir, de fato, uma gestão democrática. (BARROS, 2014, p.7)

Para que o coordenador consiga desenvolver seu trabalho, ele deve ter uma boa relação com os professores, os pais, a direção e a comunidade em geral. Mas esses profissionais encontram no seu cotidiano resistências de varias partes, ressaltamos a sua relação com os professores como a mais importante de acordo com a sua função. O coordenador deve ter uma relação profissional estreita com o professor, para conhecer as demandas enfrentadas pelo mesmo em seu dia-a-dia, só assim ele pode buscar soluções teóricas, metodologias e técnicas para que eles possam trabalhar juntos, se não houver essa afinidade o trabalho do coordenador acaba se tornando nulo, sem algum propósito concluído.

A ação coletiva é insubstituível para a superação das dificuldades, a anulação da fragmentação que acontece nas escolas é necessária. Uma gestão democrática trás soluções em curto prazo e de uma forma simplificada pois a mesma é composta por transparência e participação, onde os profissionais se sentem mais completos e apoiados no desenvolvimento dos seus trabalhos.

A formação inicial deve garantir ao profissional uma base sólida de conhecimentos que o assegure frente aos desafios vividos no cotidiano escolar, permitindo a reconstrução constante de conhecimentos e saberes nas diversas situações do trabalho docente. (BARROS, 2014, p.7)

A frente a tantos desafios percebemos a necessidade da formação continuada, e da reconstrução do papel, onde esse mesmo profissional deve ter seu apoio dê da sua formação inicial, para que venha

a prática com maturidade sobre sua função, pois a clareza teórica é indispensável, pois é através desse conhecimento que o coordenador se faz pronto para a prática, dessa mesma forma, pronto para orientar os professores e formá-los.

Se na sua formação inicial ele tem consciência do papel do coordenador em sua prática ele terá clareza da sua necessidade de constante aprofundamento e pesquisa, sofrendo assim uma constante metamorfose no aperfeiçoamento de seu trabalho.

## **METODOLOGIA**

Esse trabalho foi realizado com a finalidade de entender como se deu o processo para a formação do coordenador pedagógico, como estão estabelecidas suas obrigações e em meio a isso quais os seus desafios. Para chegarmos onde queremos de uma forma significativa, optamos por uma pesquisa de natureza qualitativa do tipo bibliográfico. (RICHARDSON, 2010).

Na pesquisa qualitativa é possível ter uma maior análise de forma detalhada, onde são vistos fatores minuciosamente pesquisados, trazendo o resultado de forma mais sucinta. Dessa forma a resposta para o objetivo lançado se apresenta mais direta além de clara e objetiva. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador uma melhor interação com o trabalho em seu desenvolvimento. Nesse mesmo sentido Oliveira afirma que esse tipo de pesquisa busca determinar um conceito, fato ou fenômeno da natureza. (OLIVEIRA, 2012).

Somando a isso, em relação ao estudo bibliográfico, ele faz um recorte sobre o tema, nesse caso pesquisamos em: livros e artigos, onde os mesmos favorecem uma visão ampla de diversos olhares e histórica sobre o tema abordado.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2006, P.65).

Com isso buscamos da forma mais clara estabelecer essa linha histórica, trazendo fatos da realidade e fazendo ligação com as problemáticas analisadas.

## **REFERÊNCIAS**

BARROS, S.;EUGENIO, B.G. O coordenador pedagógico na escola: formação, trabalho, dilemas. Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós,Bahia, ISSN 2179-9636, Ano 4, número 16, novembro de 2014.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em 14 mai. 2012.

BRZEZINSKI, Iria. “Rumos da formação dos profissionais da educação face às novas demandas educacionais e sociais no contexto contemporâneo”. Recife: VII Encontro Regional da Anfope do Nordeste, 1996a. (Mimeo)

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos para quê? São Paulo: Cortez, 1996. 208 p.

SILVA, C. S. B. Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade. São Paulo: Editores Associados, 1999. 152 p.



# OS IMPACTOS DA AVALIAÇÃO DE TERESINA-PI NA PRÁTICA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

*Liamara Mendes de Sousa<sup>1</sup>, Tiago Pereira Gomes<sup>2</sup>, Wyrlyanny do Socorro Fontes Moreira Leal<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A avaliação é um procedimento fundamental para o ensino dentro do espaço pedagógico e necessário para rastrear a capacidade e habilidade dos estudantes dentro de um processo educacional. Ela tem por finalidade acompanhar todos os passos do processo de ensino-aprendizagem e é através dela que serão realizados os comparativos a cerca dos resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos seus alunos. A avaliação se estabelece não só nas funções didáticas, mas também na própria dinâmica e estrutura do processo de ensino.

De acordo com Vasconcellos (1998, p. 53), avaliação é um processo abrangente da existência humana implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar os avanços, resistências, dificuldades e possibilitando uma tomada de decisão e soluções para superação dos obstáculos.

Sendo assim, a avaliação não abrange somente um determina-

---

<sup>1</sup> Faculdade Piauiense- FAP. Email: liamarazinha@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí- UFPI. Email: ti-pg@hotmail.com

<sup>3</sup> Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Email: wyrlyanny.moreira@hotmail.com

do ambiente e não atinge somente determinados indivíduos, ela é um processo que perpassa diversas fronteiras do processo de ensino.

O interesse por esse objeto de estudo, que é o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina- SAETHE e seus impactos na prática dos professores dos iniciais do ensino fundamental deu-se pelo fato das experiências quanto ao campo das avaliações terem gerado diversas inquietações acerca da maneira como elas são trabalhadas e as análises dos resultados obtidas pelos professores do ensino fundamental.

A mesma é um fator extremamente relevante no processo de ensino, pois através dela é possível realizar uma análise dos assuntos tratados num dado capítulo ou unidade trabalhada. O ato de avaliar deve ser reflexo do trabalho do professor em parceria com os alunos e não apenas ser vista como resultado, através de notas, que classificam ou não os mesmos, e deve ainda servir como um instrumento de coleta de dados sobre o aproveitamento dos educandos.

Uma vez considerados esses aspectos, trazemos em questão os impactos da Avaliação Educacional de Teresina – SAETHE na prática dos professores dos anos iniciais através da problemática: **Quais os impactos da avaliação educacional de Teresina na prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental?** O estudo dessa temática possibilitará discussões acerca dos instrumentos avaliativos utilizados e as consequências causadas por eles dentro do cotidiano escolar e, principalmente, na prática dos professores.

O objetivo geral é analisar os impactos do Sistema de Avaliação Educacional de Teresina-SAETHE e suas contribuições para a prática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Como objetivos específicos, caracterizar a política de avaliação da Rede Municipal de Teresina, descrevendo suas implicações na prática dos professores, reconhecer nos instrumentos de avaliação definidos pelo sistema municipal, os impactos presentes no processo de ensino aprendizagem e identificar os avanços que o sistema de ensino projeta a partir desse modelo de avaliação para os anos iniciais do ensino fundamental.

Portanto, a compreensão dos saberes dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental acerca do processo avaliativo que realizam no desenvolvimento de sua prática é de extrema relevância, haja vista que os resultados redimensionam sua ação educativa favorecendo a construção de habilidades e competências relacionadas ao

ensinar e aprender mediadas pela reflexão da ação e na ação.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O procedimento avaliativo educacional, da forma como vivenciamos hoje, foram sistematizados ao longo do século XVI e na primeira metade do século XVII, quando os jesuítas elaboraram um documento publicado em 1599, intitulado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesus*, que em português, significa Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na sociedade de Jesus. Mais conhecido como *Ratio Studiorum*.

Esse documento padronizava como deveriam ser as práticas pedagógicas das escolas jesuítas e relatava como os alunos deveriam ser examinados ao final de um ano letivo vigente (prática essa ainda muito utilizada em escolas atuais). As contribuições dos estudos de Luckesi (1998) esclarece que nesse documento estava normatizado que, no momento das provas, os estudantes não podiam solicitar nada que necessitassem (nem aos seus colegas, nem ao profissional que toma conta da turma); não podiam sentar em carteiras conjugadas (mas caso isso ocorresse, o professor deveria prestar muita atenção ao comportamento dos dois alunos, para que um não copiasse a resposta do outro); o tempo da prova era previamente estabelecido e não eram permitidos acréscimos de tempo.

Nesse contexto, fica claro que sempre se ocorria a necessidade de avaliar e que essa avaliação tinha o objetivo de medir as habilidades e aptidões dos alunos atribuindo valores ao rendimento dos mesmos, ou seja, uma iniciativa completamente voltada para o quantitativo. Isso se assemelha muito as políticas de avaliação que situam as instituições hoje, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação Educacional- SAETHE vigente no município de Teresina atualmente.

Os debates sobre avaliação não devem ser feitos de forma isolada, pois a mesma está diretamente relacionada a uma concepção de homem, de sociedade (que tipo de homem queremos ou devemos formar). Infelizmente, a todo o momento enfrentamos as práticas já estabelecidas em torno desse assunto, muito marcadas pela perspectiva de mensurar, punir e até mesmo classificar um aluno.

Para os educandos, avaliar é simplesmente fazer uma prova que resulte em uma nota e conseqüentemente os promovam ou não para

o período seguinte. Já para os educadores essa ação é vista como um procedimento burocrático. Ambos, nesse instante, perdem a visão da verdadeira caracterização da avaliação como um instrumento de dinamização do processo de conhecimento.

Segundo Luckesi (2002, p. 175), “[...] a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento [...]”. Esse auxílio deve ocorrer de maneira gradativa e não somente por um momento de observação e registro, o que na maior parte dos casos ocorre e faz parte de uma realidade vivenciada há muito tempo e em uma grande parte das instituições de ensino.

A preocupação de grande parte dos professores, hoje, relacionada à avaliação, se dá pelo fato da prestação de contas que deve ocorrer ao final do período letivo em formato de resultados. Esses resultados acabam julgando o acompanhamento prestado aos alunos, principalmente por parte das instituições de ensino. A avaliação em si não pode torna-se um instrumento de castigo para os alunos, ela deve ser vista como um meio de elevação de conhecimento que ressalte quão importante é a aprendizagem deles.

Os estudos de Freitas (1995, p. 63) sobre essa perspectiva, nos remete que “a avaliação não se restringe a instrumentos de medição, mas acaba sendo configurada como instrumento de controle disciplinar, de aferição de atitudes e valores dos alunos”. A visão de avaliar é uma forma diferenciada de vivenciar a prática dos alunos, é uma vertente que abrange vários aspectos e que não está restrita apenas ao que se é ou não é compreendido.

A avaliação abrange outras áreas da educação, inclusive a disciplinar, já que na maior parte das vezes essa se torna um meio de punição constantemente temido. Avaliar é uma prática de análise de ações e valores que permeiam a vida dos seres que dela participam. Em meio a tantos aspectos relacionados às avaliações existem aquelas que se tornam meios técnicos de se obter resultados, esses meios são obtidos através dos tipos de avaliação, que são elas: diagnóstica, formativa e somativa, cada uma com uma especificidade.

No que se refere à avaliação diagnóstica podemos dizer que que com ela é possível sondar os conhecimentos prévios dos educandos, o que eles trazem como bagagem e como isso pode ser trabalhado. Em se tratando da avaliação formativa, a mesma está diretamente relacionada à dificuldade em que se encontra esse público, e

por fim quando se fala em avaliação somativa é possível perceber o que foi absorvido ou não e se chegar a uma conclusão (resultado). Para cada uma delas é restrito um tipo de conceito, porém o que deve ser ressaltado é que todas estão relacionadas e tem um vínculo entre si, que articuladas umas com as outras se tornam necessárias em todos os momentos que essa prática ocorre.

O Sistema de Avaliação Educacional de Teresina- SAETHE da forma que se trabalha hoje é uma política pública de avaliação externa em larga escala que permite pesquisar e monitorar a educação pública municipal, a partir de testes cognitivos e questionários contextuais e oferecer evidências para a (re)formulação de ações pedagógicas e de gestão. Atualmente esse conceito de avaliação se difere um pouco da realidade de antigamente, pois os resultados obtidos com esse sistema são contrários aos objetivos estabelecidos pelas ações avaliativas inicialmente citadas. De acordo com Sobrinho (2000, p.106),

A avaliação busca conhecer, não para execrar o passado, o presente ou condenar o futuro, mas para compreender as dificuldades e equívocos e potencializar as condições de construir com melhor qualidade os agentes, a instituição e os contextos.

Podemos entender que avaliar se torna um momento importante na aprendizagem dos alunos quando se é percebido seu progresso e sua evolução, quando esse progresso visa alcançar os objetivos desejados e quando essa prática é vista como algo inerente a sua sobrevivência escolar. A avaliação pode repensar apenas os erros e equívocos praticados pelos educandos, algo que pode ser revisto e reparado e que com muito trabalho e dedicação é um fator que pode ser modificado. Já que a prática de avaliar é um fator histórico e que abrange o sistema de ensino, que essa seja feita de forma sucinta e sem grandes danos.

Luckesi (2002) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, mas sim amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva.

A avaliação, de um modo geral, é um meio indispensável na prática de quem atua e se contacta com ela cotidianamente. Nessa perspectiva, o propósito é que a mesma deva fazer a diferença na hora de diagnosticar, na hora de democratizar o ensino e também no momento de reestruturar a forma de aplicação dela diante dos resultados obtidos. A coleta de dados não pode acontecer de forma trágica, resultando no afastamento dos alunos da escola, ela deve acontecer de forma atrativa, dinâmica e com uma compreensão do nível de aprendizagem em que se encontra o público-alvo.

Essa competência sobre avaliação favorece, completamente, tanto quem a elabora, quem a aplica, e conseqüentemente quem a tem como o resultado de um processo de ensino que se estende em longo prazo. Logo é importante destacar que várias serão as conseqüências negativas obtidas caso o trabalho de avaliar seja feito de maneira insatisfatória e sem sucesso.

Os instrumentos de avaliação, para refletirem no processo educativo, devem ser o mais rápido possível analisados e devolvidos aos alunos e não aglomerados para serem “corrigidos” só no final de um determinado período, pois se o professor demora na devolutiva, não tem como capturar logo as necessidades e os alunos ficam sem a devida consciência de seu desenvolvimento. É fundamental o feedback no retorno do processo avaliativo ao aluno e espaço para este solicitar esclarecimentos sobre a correção feita pelo professor.

Para Vasconcellos (1998, p. 70), “[...] isto é o mínimo que se espera numa relação democrática de ensino”. Nessa perspectiva, o autor realça para a tomada de decisão, o que se espera do professor é que este utilize da avaliação para perceber as reais necessidades dos alunos e planejar o que fazer para ajudá-los a superá-las.

Esclarecer ainda, que:

- Os objetivos não atingidos pelos alunos devem ser retomados e retrabalhados imediatamente em sala de aula;
- O professor deve fazer auto-análise para saber se há necessidade de rever sua forma de ensinar aquele conteúdo;
- Estes objetivos devem ser incluídos na próxima avaliação, dando oportunidade de expressão na nova

síntese de conhecimento e permitindo ao professor saber se os alunos superaram a dificuldade. (VASCONCELLOS, 1998, p. 70).

O professor, como um grande incentivador e mediador deve ser o principal meio de recuperação dos resultados obtidos pelos alunos, ele deve, acima de tudo, reorganizar a aplicação dos conteúdos que não tiveram bons resultados e reaver como os métodos podem ser o diferencial no processo de aprendizagem, sem esse processo o professor não tem como desvendar se os alunos conseguiram ultrapassar os obstáculos.

Todo e qualquer procedimento que é realizado de maneira calculada, revista e reestruturada, no seu menor sentido, tende a florescer e se tornar uma superação, assim também acontece com o processo de avaliação, que mesmo com diversas formas de acontecer, objetiva e direciona quem a pratica e quem a realiza.

## **METODOLOGIA**

A realização de uma pesquisa científica exige do pesquisador elementos claros e objetivos do que será registrado, ressaltando da melhor forma os dados coletados, as observações realizadas e as vivências praticadas. Sendo assim, fica claro que a metodologia é um fator importante para a construção de uma pesquisa, pois a mesma implica em todos os outros elementos dela.

Falar de pesquisa significa dizer que a mesma é um conjunto de ações que visam à descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área, em que o pesquisador tem como objetivo a produção de conhecimentos contribuindo para o avanço da ciência e para o desenvolvimento social. Pode-se dizer então, que tudo que se tem contato e que é registrado de maneira significativa, relevante e irrelevante fazem parte da pesquisa.

O presente trabalho terá como base a pesquisa qualitativa, e como método a etnometodologia, assim, para a construção dos dados faremos uso da narrativa. A pesquisa qualitativa é compreendida como aquela em que se consideram os fenômenos e informações subjetivas do campo de pesquisa. A mesma extrai a singularidade das ações mediadas por objetivos e intencionalidades, e permite uma am-

pliação da compreensão do que o pesquisador no momento do planejamento não conseguiu perceber, o fazer e refazer da ação pesquisadora faz parte também da pesquisa qualitativa.

O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos (PRUS apud MOREIRA, 2002, p. 50-1). A tarefa de pesquisar sobre as experiências dos seres humanos não se torna uma tarefa fácil quando se trata de interpretar o cotidiano, principalmente no campo da educação. A pesquisa qualitativa no ambiente educacional é importante para que o pesquisador se envolva de forma direta na rotina dos alunos, professores e daqueles que fazem a educação do nosso país, propagando discussões e diferentes análises.

Em se tratando disso, Moreira (2002) informa que as características básicas dessa metodologia, se apresentam em seis itens. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

É notório que a pesquisa qualitativa se adequa a fatores que envolvem tanto o pesquisador quanto o ambiente pesquisado, já que seu maior interesse está no processo e não nos resultados. O envolvimento e a subjetividade dos dados direcionam a pesquisa a interpretar as situações observadas.

O método aplicado nesta pesquisa, como citado anteriormente, será voltado para a etnometodologia que, mais do que uma teoria formada, é uma perspectiva de pesquisa, um novo comportamento intelectual. Sabendo-se que a etnometodologia é uma teoria que estuda os problemas sociais, o ambiente escolar é mais do que relevante nesse aspecto, já que ele exprime fatores sociais e econômicos de um modo geral.

Neste sentido, os instrumentos avaliativos que serão pesquisados entram como fatores sociais e o método aplicado se enquadra previamente, já que o ato de avaliar abrange os indivíduos relatados que constituem nossa sociedade, e que os mesmos estão inteiramente relacionados ao meio. Esses relatos do mundo social tornam a ação do membro compreensível, demonstrando assim o seu sentido pela revelação ao outro dos processos do próprio relato tornando assim o mundo visível (COULON, 1995).

Os relatos do mundo atual contam como fator primordial para a construção de críticas sociais e tornam a compreensão mais acessível aos olhos dos membros que dele participam. Voltando-se para a avaliação e seus direcionamentos, a pesquisa etnometodológica abre um leque de discussões acerca dos fatos expostos. Dessa maneira, para a produção de dados na pesquisa faremos uso da narrativa, já que a entendemos como um elemento que proporciona a compreensão acerca das experiências e vivências sobre o fazer na prática de avaliar. Souza (2006, p. 16) esclarece que:

A utilização das narrativas autobiográficas como possibilidade formativa relaciona-se como aprendizagens experienciais construídas no itinerário escolar e com marcas da prática docente expressas pelos saberes da profissão e sobre a profissão.

Percebemos, a partir dessa reflexão, que a pesquisa narrativa, colabora de modo significativo para as pesquisas em educação, por estabelecer a rememoração e a atribuição de sentidos às ações educativas desencadeadas pelos sujeitos em formação e no exercício da docência, principalmente no que diz respeito ao ato de avaliar e seus impactos.

Ao pesquisar, é imprescindível que o pesquisador tenha clareza sobre os instrumentos de coleta de dados, de modo a adquirem as respostas para o problema a ser investigado. Partindo disso, optamos como **instrumentos de coleta de dados: o memorial da prática pedagógica de professores**, no qual eles terão a oportunidade de escrever sobre os impactos da avaliação mediados pelas suas histórias de vida pessoal e docente, seguido da **entrevista**, na qual farão um relato maior sobre as experiências vividas e a **observação sistemática**

que será realizada de forma estruturada.

Para vivenciar um contato mais direto com os instrumentos de avaliação e suas fundamentações, serão realizadas visitas aos setores responsáveis por essas ações e serão escolhidos também professores efetivos da rede municipal de educação de Teresina que tenham experiências com a prática de avaliar e que aceitem participar da pesquisa.

Após a seleção dos dados em questão e com o intuito de estruturar o trabalho, utilizaremos o Ciclo de Políticas proposto pelos pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe para a análise. Tal escolha se deu pelo fato dessa abordagem ressaltar a natureza da política educacional, visto que os atuais instrumentos de avaliação e seus impactos se direcionam nesse sentido. Nesse percurso a utilização do Ciclo de Políticas será embasada nas ideias de Ball e Bowe (1992), Ball (1994) e Ball (2001).

Desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e seus colaboradores, a abordagem do Ciclo de Políticas foi formulada inicialmente no final da década de 1980 e início da década de 1991 no contexto de uma pesquisa sobre a “implementação” do currículo nacional inglês, a partir de 1988. Nessa perspectiva, será feita a análise e a relação entre o macro e o micro social.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As reflexões sobre as práticas do atual sistema de avaliação SAETHE possivelmente devem ser realizadas de acordo com os indicadores em que elas são baseadas, esses indicadores levam em conta principalmente os resultados obtidos por meio de suas aplicações e a proposta de educação que é imposta. Sobretudo, aspectos relevantes devem ser pesquisados e tratados quando se propõe o ato de avaliar, já que vários são os conceitos tratados quando se fala dessa prática.

Para Vasconcellos (1995) “a avaliação é, na prática, um entulho contra o qual se esboraam muitos esforços para pôr um pouco de dignidade no processo escolar”. Diante dessa colocação, é significativa a percepção de uma avaliação pautada numa perspectiva transformadora, tendo como pano de fundo resgatar seu papel no contexto escolar.

Trazendo essa discussão para as avaliações em larga escala po-

demos perceber que elas são bem diferentes das avaliações de aprendizagem trabalhadas em sala de aula, pois as mesmas são instrumentos de nível nacional e com um padrão estabelecido regionalmente, sem enfatizar os impactos causados por elas. Sendo assim, a necessidade de aprofundamento quanto ao processo avaliativo deve ser realizado, já que ocorre uma grande mobilização daqueles que fazem o ambiente de ensino.

## REFERÊNCIAS

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho pedagógico e da Didática**. 7ª Ed. Campinas – SP, Papirus Editora, 1995.

HOFFMANN, J. **Pontos e contrapostos: do pensar ao agir em avaliação**. 9ed. Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 14 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUCKESI, C. **Avaliação Educacional: pressupostos conceituais** Tecnologia Educacional Rio de Janeiro. 1978.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária,

1986. 99p.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ed. Tradução Ernani F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRINHO; José D. (2000). **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EdUNEB, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação concepção dialética Libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo. 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

\_\_\_\_\_, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem**. Prática de mudanças – nos Transformadora Libertad uma práxis cadernos pedagógico de Libertad S.P. 1998.

# O PERCURSO FORMATIVO DE PROFESSORAS EM INÍCIO DE CARREIRA

*Adriana Lima Monteiro<sup>1</sup>, Neide Cavalcante Guedes<sup>2</sup>.*

## INTRODUÇÃO

A formação inicial compõe uma das etapas necessárias e imprescindível para o futuro professor aprender a se tornar um professor. Este processo formativo se consolida de forma institucional em instituições superiores que tem a responsabilidade de preparar o professor para atuar na sociedade. Segundo García (1999, p. 77) “a formação inicial de professores é uma função que vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e conteúdo instrucional no programa de formação”.

Ao longo desse processo formativo há intencionalidade de instituir e instruir o estudante de graduação a apreensão e domínio dos fundamentos teóricos-metodológicos, dos aspectos didáticos e pedagógicos, da ética e da estética tão necessárias à profissão docente, possibilitando essencialmente a eles aprenderem em relação com o outro, consigo e com o mundo. (CLARLOT, 2000).

García (1999) confirma que a formação inicial de professores como instituição cumpre três funções: a de formação e treino de futuros professores; de controle da certificação; e de agente de mudança,

---

<sup>1</sup> (UFPI/PPGEd) E-mail: adrilimamonteiro@hotmail.com

<sup>2</sup> (UFPI/PPGEd) E-mail: neidecguedes@hotmail.com

assim como contribui para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Essa pesquisa parte de um recorte de doutoramento cujo objetivo consiste em compreender as contribuições da formação inicial na prática de professoras em início de carreira. Para tanto, apresento a seguinte questão de estudo: quais as contribuições da formação inicial na prática de professores que estão em início de carreira? Parto do pressuposto de que a formação inicial deve assegurar aos futuros professores a relação entre teoria-prática e viceversa durante toda essa formação, favorecendo ainda, condições concretas para os futuros professores resolverem as situações problemas e possíveis obstáculos que podem emergir no cotidiano da prática docente.

Para tessitura teórica e metodológica fundamento em García (1999), Pacheco e Flores (2000), Imbernón (2011) que tratam da formação inicial de professores e para sustentação metodológica anoro em Coulon (1995), Angrosino (2009) e Jovchelovitch e Bauer (2010). Como perspectiva de pesquisa trabalho com a Etnometodologia entendida como Teoria do social que tem o interesse de compreender e visibilizar as atividades e situações práticas que as professoras desenvolvem na prática docente, estando em início de carreira. Para apreensão dessa realidade trabalho com os conceitos chaves da noção de membro e da indicialidade operacionalizados a partir da inserção no campo investigativo. Utilizo os procedimentos da observação participante para ser aceita como pessoa/comum, superando a figura de pesquisadora e uso a entrevista narrativa que teve a finalidade de entendimento dos códigos indiciais, dos ditos e não ditos.

Tornar-se professor de acordo com Flores e Pacheco (2000, p. 45) “se constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”. Depreende-se que, aprender a ensinar pressupõe o domínio dos conhecimentos e saberes oriundos da trajetória formativa constituída pela formação inicial, considerando então, que nesse processo há espaços de aprendizagens que são significativas para o desenvolvimento da carreira profissional. Para a seção seguinte são discutidas as contribuições da formação inicial no aprender a ensinar.

## **AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL PARA O APRENDER A ENSINAR**

A etapa da formação inicial trata da preparação formal do futuro professor, ou seja, um processo de qualificação profissional que garante ao estudante de graduação a aquisição de conhecimentos, saberes, competências e atitudes críticas e reflexivas. García (1999, p. 80) enfatiza algumas perspectivas teóricas acerca das metas e finalidades da formação inicial dos professores. Apoiar-se em Landsheere (1987) que ressalta qualquer currículo de formação de professores deveria considerar quatro questões básicas, assim como proporcionar oportunidades para constatar uma ampla variedade de situações educativas: “quais os objetivos da educação? como variam os objetivos em função dos alunos? Como se podem alcançar os objetivos? e como saber se alcançou os objetivos?”.

A primeira questão dirige alcançar o tipo de professor que se pretende formar e para que contexto. Em meio a isso, afloram três fatores que estão a influenciar a importância da formação de professores na sociedade atual que respalda no modelo de professor que pretende formar: o impacto da sociedade da informação, o impacto do mundo científico e tecnológico e a internacionalização da economia. (GARCÍA, 1999).

Os professores no contexto da escola se deparam com diferentes situações que precisam saber lidar, dentre elas o acesso demorado da informação em detrimento da qualidade do conhecimento, os poucos recursos midiáticos que na maioria das vezes os professores não sabem utilizar, as diversas atribuições que são dadas aos professores que não é de responsabilidade exclusiva deles, etc.

Desse modo, Imbernón (2011) sugere repensar primeiro na aquisição do conhecimento profissional de iniciação à profissão, ou seja, a apreensão do conhecimento prático, pois é a partir da realidade prática que o professor efetivará os conhecimentos teóricos. No interstício entre ser professor e tornar-se professor, encontra-se ainda, resquícios a modelos de professores no tempo de escolarização que contribui, inquieta e dirige os professores no ato de educar, incorporando assim, modelos de professores como espelho a sua prática.

Como medida de superação as práticas intuitivas ou de imitação, Imbernón (2011) sugere que os programas de formação de pro-

fessores redimensionem os objetivos, finalidades e metas, no alcance do processo formativo. No decorrer desse processo, busca a reflexão crítica acerca de certas imagens concebidas no tempo da escolarização que marcam tanto de forma positiva como negativa a prática dos professores em início de carreira.

Como superar certas imagens de práticas escolares obsoletas para o exercício da profissão de ensinar no futuro? Se a socialização comum adquire tanta importância nas ideias prévias do futuro professor, dever-se-ia partir de tais ideias nos programas de formação, já que pode ocorrer que no momento da prática profissional sejam recuperadas certas práticas vividas como aluno ou aluna, mais que algumas práticas mal-assimiladas na formação inicial. (IMBERNÓN, 2011, p. 62).

Diante dessa perspectiva, observa que o processo de socialização construído no tempo escolar por ser mais extenso influencia ou não para a inserção do professor na carreira. O que recomenda aos cursos de formação de professores incrementar espaços de diálogo, negociação e reflexão crítica aos alunos, visando diagnosticar como esse conhecimento adquirido e experienciado por eles no processo de escolarização, favorece em aprendizagens que podem ser potencializadas nessa etapa- da formação inicial, vindo a ser significativas para sua atuação profissional.

Dessa maneira, a formação inicial implica preparar o futuro professor para desempenhar o ofício profissional no contexto social, visando à formação integral do sujeito. Assim, a formação inicial precisa proporcionar ao futuro professor uma atitude reflexiva e crítica sobre seu papel na sociedade, além de garantir a fundamentação necessária para efetivação da sua prática, propiciando meios para teorizar a experiência adquirida, evitando os efeitos de uma formação pautada em modelos ideais longe da realidade cotidiana. (RODRIGUES; ESTEVE, 1993).

Nessa direção, Imbernón (2011, p. 63) assevera, a formação inicial é o começo de socialização profissional e deve garantir ao futuro professor (a):

[...] uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão, que ocasiona um baixo nível de aplicação inovadora.

O futuro professor além de se apropriar de uma bagagem sólida carece produzir um saber fazer coerente com a concepção de educação e de ensino adquirida no decurso da formação inicial, em vista superar a reprodução do conteúdo desconectada da realidade do sujeito. O ato de educar se configura uma atividade complexa devido a responsabilidade que o professor tem com a formação humana. Entendo também, que a formação acadêmica tem a responsabilidade de disponibilizar meios para o futuro professor permanecer no curso, propiciando a ele o pleno envolvimento com a formação.

Para tanto, Coulon (2008) adverte que, o estudante precisa se adaptar as regras instituídas na academia e aprender os códigos próprios da Universidade, pois além de garantir sua permanência, aprenderá a linguagem natural desse lugar, favorecendo à afiliação a instituição e o envolvimento com a formação inicial.

No início da formação inicial, especificamente no terceiro período, a interlocutora Gabriela assumiu a sala de aula no estágio não obrigatório de caráter remunerado. Nesse momento ela tem o choque de realidade, uma vez que nesse trânsito entre universidade e escola não foi consolidado uma sólida formação acadêmica o que ocasionou tal insegura.

Assim, foi muito difícil, foi um choque porque, assim que eu comecei o primeiro período na federal, eu já fui pra sala de aula, só que no entanto eu era auxiliar [...]. Para mim foi muito difícil, foi um desafio muito grande,

e no ano seguinte eu já peguei uma turma para mim ser professora do primeiro ano.

Querendo ou não tem que ter habilidade e alfabetizar, e no entanto, eu ainda tava fazendo, eu acho que o terceiro período na universidade, quarto, eu era muito crua". (Gabriela, 2018).

Esse encontro imediato com a sala de aula na condição de professora/estagiária acarretou insegurança por ainda não legitimar conhecimentos necessários a essa fase, decorrendo o risco \*de agir por improviso ou imitação. Nesse sentido, Pacheco e Flores (2000) aduz que o futuro professor no processo de formação inicial se insere na ambiência escolar como professor estagiário, assumindo o papel de professor. No entanto, essa dupla atividade de estudante de graduação e professor estagiário acomete um fazer acrítico e mecânico, tendo em vista diversos fatores, como: não é o professor da turma, está na escola provisoriamente, tenta efetivar conhecimentos que ainda não consolidou ainda na formação inicial, está mais preocupado em reproduzir o conteúdo e controlar a turma, não conhece a realidade dos alunos, dentre outros fatores.

[...] aprender a ensinar implica um percurso de sobrevivência profissional, não se afastando muito dos alunos e dos orientadores, evoluindo no sentido de concepções mais práticas e úteis de ensino. Entre dois mundos completamente diferentes entre si, o estagiário (professor e aluno simultaneamente) encontrase numa situação precária provisória dependente dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que o acompanham e tutelam na entrada para o mundo profissional. (PACHECO; FLORES, 2000, p. 54-55).

Nesse sentido, o estágio passa ser visto como um momento de saber ensinar, embora haja uma limitação do futuro professor por ainda não aprender suficientemente os requisitos necessários para desenvolver a prática docente, tendo em vista que, vive dois mundos completamente diferentes - o estágio- onde ele tem se responsabiliza

enquanto estagiário e não de professor, e quando assume a figura de -professor- sem a consistência teórica e prática para lidar com todas as situações que podem surgir durante esse processo.

O estágio representa um momento de articulação da teoria e prática que tem como finalidade assegurar ao futuro professor aprendizagens essenciais à profissão. Então, o estágio como campo de conhecimento e espaço formativo quando acompanhado pelo professor responsável da turma e trabalhado em parceria com a Universidade e Escola, influencia e repercute diretamente na qualidade da formação do sujeito aprendiz, pois eles tendem a efetivar a teoria-prática e vice-versa, bem como capta e reproduz as experiências mais exitosas em suas práticas. Dessa maneira, as aprendizagens construídas tanto na universidade como na escola podem contribuir para o futuro professor aprender a ensinar.

Tanto a universidade como a escola têm a responsabilidade de qualificar o futuro professor para o ofício docente, sendo necessário que haja nesse processo, o acompanhamento sistemático e contínuo de ambas as instituições, tendo em vista que cada instituição tem intencionalidades que são específicas entre si.

A formação inicial é a fase de preparação para entrada na docência, então pressupõe que o graduando ao assumir o estágio não-remunerado está sob a responsabilidade institucional e necessita do acompanhamento sistemático das instituições formadoras.

A respeito da contribuição da formação inicial na prática docente da interlocutora Guerreira revelou que:

Eu acho que o programa PIBID principalmente quando eu fui para sala de aula que eu tive que assumir alguma turma né, no Programa Mais Educação lá eu tive que planejar de fato aulas por outro período maior porque no estágio a gente planeja mas é uma coisa mais que fictícia inventando ali o nome de uma escola ou então é um contato menor né a supervisão fica uma professora me supervisionando, sendo monitora já no programa eu tive a supervisão mas enquanto a coordenadora lá na UFPI e eu levei relatórios pra UFPI pra poder apresentar, então eu tive um contato maior de autonomia até com essa turma né eu era como se fosse... tinha uma titularidade assim maior né eu era mais titular

do que enquanto estágio supervisionado. Então eu acho que esses programas eles são mais ricos nesse sentido né. (Guerreira, 2018).

Diante da narrativa, constato que esse processo foi decisivo para sua vida pessoal, profissional e como pesquisadora, pois ela buscou ainda nos primeiros períodos do curso se envolver com os programas de pesquisa oferecidos pela Instituição, agregando conhecimentos teóricos, práticos e investigativos à formação e a sua prática.

Guerreira considera que, as contribuições da formação se deram de fato quando estava implicada nos programas- PET e PIBID, possibilitando a aquisição e aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos e vice-versa durante a formação inicial repercutindo na sua prática docente.

A educação superior tem a finalidade de contribuir para o aprimoramento da vida humana em sociedade. Todo o conhecimento adquirido no período da formação inicial acarreta uma disposição do professor em aprender para agir e transformar a sociedade, pois ele está a serviço dela, colaborando tanto para sua manutenção como para o crescimento da humanidade.

Desse modo, a construção do ser professor está atrelada intimamente ao componente pessoal e ao desenvolvimento profissional constituído ao longo de um percurso formativo. Nesse sentido, entendendo que, o professor não nasce professor, antes de assumir a atividade profissional ele depende do desenvolvimento pessoal, pois o professor é a pessoa e uma parte importante dele é o professor. (NÓVOA, 1992).

## **CAMINHO METODOLÓGICO: TESSITURA INVESTIGATIVA**

A opção pelo estudo etnometodológico se deu pela sua natureza de investigação que pensa o ator social como sujeito historicamente situado e construtor de suas ações diárias. A Etnometodologia surgiu nos anos 1960, nos campi da Califórnia, difundindo-se nas universidades americana e europeia, com adeptos na França, a partir dos estudos de Harold Garfinkel. Em 1967, a Etnometodologia assume importância nos estudos de Harold Garfinkel na obra *Studies in Ethnomethodology* que propõe tratar das:

atividades práticas e circunstâncias práticas e do raciocínio sociológico prático, como temas de estudo empírico. Ao prestar a mesma atenção tanto às atividades banais da vida cotidiana, quanto aos acontecimentos extraordinários, vamos procurar apreendê-las como fenômeno de pleno direito. (COULON, 1995, p. 16).

Nesse sentido, a perspectiva Etnometodológica rompe com modos de pensamento da sociologia tradicional (COULON, 1995) que considera o ator social como “idiota cultural”, como aquele incapaz de deliberar e raciocinar sob os acontecimentos do cotidiano.

A Etnometodologia forjou para si um vocabulário particular, tomando emprestado alguns termos como a indicialidade da linguística, a reflexividade da fenomenologia, a noção de membro de Parsons, a noção de prática e *accountability*. (COULON, 1995). Dentre esses conceitos, utilizo nesta pesquisa, a noção de membro e a indicialidade.

A noção de membro consiste no domínio da linguagem natural de uma pessoa, de uma instituição e dos acontecimentos organizados pelo sujeito em um determinado contexto, importante frisar que, os sujeitos que convivem nesse contexto mantem as expressões indiciais intactas e sem prejuízos ao entendimento do outro.

A preocupação com a vida social se constitui através da linguagem: “não a dos gramáticos e dos linguísticas, mas a da vida de todos os dias” (COULON, 1995, p. 32). Diante dessa constatação, a indicialidade como conceito chave adepto da Etnometodologia, é apreendido no cotidiano dos atores sociais quando realizam suas rotinas diárias. Para Coulon (1995, p. 33) a indicialidade trata:

[...] todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. Indicialidade é um termo técnico, adaptado da linguística. Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada.

Nesse sentido, depreendo que, as expressões indiciais utilizadas pelos sujeitos no cotidiano de sua prática são inteligíveis aqueles que

ali estão, pois são exploradas pelos membros daquele lugar.

Em relação aos procedimentos de investigação utilizo a observação participante caracterizada como um dispositivo de pesquisa necessário e facilitador no contato com os sujeitos, na permanência *in loco* e no desvelamento do cotidiano da prática de duas professoras em início de carreira. Segundo Angrosino (2009) a observação participante se caracteriza como um estilo ou contexto operacionalizado pelo pesquisador, quer dizer, é necessário que ele seja visto como alguém comum no contexto de investigação.

A entrevista narrativa advinda do campo das Ciências Sociais e Educacionais neste estudo teve a finalidade específica de apreensão dos ditos e não ditos das narrativas das duas interlocutoras deste estudo. De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 91) em todas as formas de vida humana há uma necessidade de contar, então:

contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010, p. 91).

O ato de narrar envolve o sujeito numa trama inerente a ele no qual seleciona aspectos importantes de sua vida e formação. As professoras, interlocutoras deste estudo, dirigiram suas narrativas a partir das lembranças das contribuições do processo de formação inicial na sua prática docente. Em seguida, revelo as considerações (in)conclusivas.

## **CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS**

Considerando o objetivo de estudo compreender as contribuições do percurso formativo na prática de professoras em início de car-

reira, depreendendo a importância e necessidade de discussão sobre as categorias formação inicial e prática de professores no âmbito educacional e sobretudo nas pesquisas que tem como preocupação os primeiros anos de docência do professor neófito.

Uma das fases que contribui para o professor tornar-se professor é a formação inicial. Nesse período o futuro professor vivencia diversas aprendizagens que contribuirá para o início da docência. Imbernon (2011) enfatiza que o futuro professor adquiriria uma sólida formação nos âmbitos científicos, cultural, contextual e pessoal que o qualifique a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando de forma reflexiva e crítica. Compreendo que, a formação inicial garante uma das etapas de aprendizagem contínua do professor. Considerando esse processo formativo e suas contribuições para o início de carreira do professor, aponto alguns aspectos que precisam ser pensados e redimensionados durante a formação inicial que assegure conhecimentos e saberes essenciais para o professor desenvolver na prática:

- Acompanhamento e orientação dos estágios -não obrigatório e obrigatório- tanto por parte da escola e como da universidade.

- Investimento na pesquisa a todos(as) os(as) estudantes de graduação, vindo a ser trabalhada nas disciplinas ao longo do curso de forma sistemática e contínua.

- Consolidação do saber prático (a partir das disciplinas, estágios e programas) e teórico durante o percurso da formação inicial, ancorando assim, o início da carreira docente.

Portanto, no processo de aprender a ensinar, o professor tem na formação inicial suporte para acionar e refletir sobre as demandas que emergem no cotidiano da sua atividade profissional. Desse modo, ele deve buscar possibilidades a partir da formação inicial de superação das dificuldades no início da docência entre elas a sociabilidade com a gestão, a imitação acrítica de condutas de outros professores, o isolamento dos seus colegas (GARCÍA, 1999), dentre outros aspectos, criando espaço de problematização tanto no âmbito da prática quanto no seu desenvolvimento pessoal e profissional, com vista a reflexão sobre a profissão e o sentido que dá a carreira docente.

## REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELLY, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 90-113.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes, 1995.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Porto: Porto Editora, 1992.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto Editora, 1993.

SEVERINO, A. J. O trabalho acadêmico: orientações gerais para o estudo na universidade. In\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: DO CURRÍCULO PROPOSTO AO CURRÍCULO EM AÇÃO

*Disnah Barroso Rodrigues<sup>1</sup>, Wirla Risany Lima Carvalho<sup>2</sup>,  
Maria Lemos Costa<sup>3</sup>, Adriana Lima Monteiro<sup>4</sup>*

## INTRODUÇÃO

O atual contexto educacional, altamente complexo, apresenta enormes desafios. Há desafios a serem enfrentados e que estão historicamente presentes na educação brasileira e há novos desafios que surgem com as transformações da sociedade, da ciência, da tecnologia, da política, da cultura e da própria educação etc. Entretanto, entre tais desafios, pela sua complexidade, estão aqueles no âmbito da formação docente.

Faz-se necessário ressaltar, dentro deste quadro, a razoável produção de conhecimento no campo das Ciências da Educação, sobretudo os produzidos nos programas de Pós-Graduação em Educação nas universidades brasileiras, que, entre outros, apontam não apenas os problemas/desafios enfrentados pela formação docente, bem como as possibilidades de, em grande medida, superá-los. E essa produção

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí, disnahbarroso@hotmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Piauí, wirlar@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal do Piauí, marialc08@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Universidade Federal do Piauí, adrilimamonteiro@hotmail.com

de conhecimento, é preciso também destacar, tem envolvido a própria instituição de formação, pesquisando a si própria, e as instituições de educação básica.

Todavia, não seria insensatez afirmar que as políticas educacionais atuais ou desconsideram as pesquisas produzidas, ou as utilizam de modo periférico, e quando as utilizam, de forma por vezes distorcidas, são para atender a determinados interesses que estão implícitos nos discursos sobre “qualidade da educação”, “direitos à educação”, “desenvolvimento do país” *etc.* Por outro lado, para legitimar esse discurso, há outro de busca de culpados, que, no cenário brasileiro atual, são, entre outros, as universidades, os pesquisadores e os professores. Se a educação não possui “qualidade”, a culpa é dos professores: “os professores não ensinam, doutrinam”, “os professores não possuem uma formação de qualidade” *etc.* Mas de que “qualidade” e “formação” estão falando? Por exemplo, sobre o discurso de qualidade Triches e Aranda (2016, p. 91) dizem que:

Com o discurso da qualidade na educação brasileira, o setor empresarial e industrial que se torna cada vez mais atuante, travestido de movimentos de cunho social (em prol da educação), tem promovido articulações de peso e está cada vez mais presente nas discussões nacionais difundindo hegemonias de parâmetros globalizantes e mercadológicos [...].

Uma “formação de qualidade” que atenda às necessidades imediatas de agentes econômicos está subjacente a esses discursos. Daí a proposição de políticas públicas neoliberais, com a criação de legislação e programas, entres eles a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Sobre a BNCC, Cândido e Gentilini (2017, p. 325) “defendem que o documento final da Base Curricular Comum Nacional (sic) não deve ser a única referência para as escolas. É preciso, tanto em sua construção como em sua implementação, ouvir o que os professores, estudantes e comunidade pensam desse processo”. A Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituiu o Programa de Residência Pedagógica. Para nós, notadamente no processo de sua criação e, igualmente, na sua im-

plantação, deveria, como observa os autores em relação à BNCC, ouvir, de modo efetivo, os professores, estudantes e comunidade *etc.*

Na verdade, a legislação educacional atual, que resulta em programas e projetos, constitui políticas públicas neoliberais gestadas a partir de reformas empresariais para a educação. Essas, no entanto, desconsideram os variados contextos educacionais existentes no Brasil, as singularidades dos diferentes níveis e segmentos da educação escolar, os professores do ensino superior das licenciaturas, os professores das escolas de educação básica *etc.* Dentro desta realidade, citamos o Programa de Residência Pedagógica (RP), quando, na sua primeira proposta, apresentava no Art. 2, incisos II e IV, da Portaria nº 38 da CAPES, os seguintes objetivos:

II - **Induzir** a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; [...]

IV - Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, grifo nosso)

No inciso II, o verbo induzir, do latim *inducere*, formado pelo prefixo *in* (dentro, para dentro) e o radical *ducere* (educar, instruir e criar) pode significar convencer, persuadir, gerar, produzir *etc.* Assim, como sugere o inciso II, faz-se necessário criar um programa para reformular o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, é interessante indagar: se o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores de Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de licenciatura não é satisfatório, visto ser necessário criar um programa para propor mudanças neste, porque não criá-lo coletivamente, com os sujeitos interessados? Além disso, o objetivo IV visa submeter o currículo dos cursos de licenciaturas à BNCC, empobrecendo-o.

Na realidade da formação docente, são muitas as nuances, porém, nos discursos explicitados na legislação/programas/projetos, entre outros, o professor tem sido apontado como responsável pelos pífios resultados da educação no Brasil. Sabemos, porém, que a formação de professores constitui apenas um dos fatores que contribui

para a produção dessa realidade, mas está longe de ser o único. Por isso, a relevância das discussões apresentadas no seminário que dá título ao presente texto e possui como objeto das discussões o Estágio Curricular Supervisionado e sua relação com a formação docente, que será explicitada nas três seções que seguem.

## **Estágio Supervisionado como Campo de Estudo e Pesquisa na Educação**

Nesta seção objetivamos investigar se as normativas que regem o Estágio Supervisionado o apresentam como campo de estudo e pesquisa na Educação. Especificamente, intencionou-se: a) identificar nas normativas relativas ao Estágio Supervisionado a compreensão dada a esta área de estudo e pesquisa; b) analisar o papel do Estágio Supervisionado como campo de conhecimento, de estudo e pesquisa na Educação.

Assim, para análise das normativas relativas ao Estágio Supervisionado e a compreensão dada a esta área de estudo e pesquisa precisamos compreender a atividade docente como práxis e, sendo desta maneira, exige uma investigação dialética em que a Educação possa estabelecer relações entre os conhecimentos e as finalidades, em consonância com as necessidades e possibilidades dos processos formativos profissionais e pessoais, de humanização do homem. Compreende-se, portanto, que a formação docente inicial seja permeada por momentos de ensino, pesquisa e extensão. Assim, o Estágio Supervisionado Obrigatório deve apresentar em sua proposta formativa todas as partes imprescindíveis deste tripé.

Nesse contexto, torna-se importante entender o estágio como campo de estudo e de pesquisa, primordialmente. Esta se apresentando e formatando sua identidade em cada um dos momentos de Estágio, do I ao IV, como um conjunto de aprendizados que, ao final da formação inicial, apresentar-se-ão de forma a montar uma engrenagem de sentidos que deem fortalecimento ao sentimento e ao ato de educar, a partir da unidade teoria-prática. Porquanto, nesse íterim, o Estágio deve ser visto e compreendido como unidade e não fragmentá-lo em quatro momentos em separado.

No caso do curso de Pedagogia, os quatro estágios que tem a intencionalidade de serem uma unidade, hoje executada em quatro

momentos/semestres sequenciados são especificamente: I – Estágio em Gestão Educacional e campo teórico de fundamentação do Estágio Supervisionado; II – Estágio de Pedagogia em Espaços Não Escolares; III – Estágio de Regência em Educação Infantil; e IV – Estágio de Regência no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Já os estágios nas outras Licenciaturas têm particularidades que acompanham seus cursos, no entanto, temos uma certa padronização em relação ao: I – Estudo teórico de fundamentação do Estágio Supervisionado e sua relação com a Gestão Escolar; II – Estágio de Observação nas Escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio; III – Estágio de Regência no Ensino Fundamental Anos Finais; e IV – Estágio de Regência no Ensino Médio.

Destarte, tanto no curso de Pedagogia quanto nos outros cursos de licenciaturas, os estágios devem ser compreendidos de forma sequencial, complementar em seus conhecimentos, fazendo com que o discente inicialmente compreenda o campo teórico do estágio supervisionado, fazendo suas relações com a escola e sua gestão – ambientando-se primeiramente, observando num segundo momento o professor em sala de aula, de forma a agir como monitor nesse processo, realizando seus estudos diagnósticos iniciais quanto à escola, turma, planejamento, entre outras ações, para depois entrar em sala assumindo uma regência. Todo esse processo ao longo de quatro semestres sequenciais, ao final do curso, dando tempo para a aprendizagem e desenvolvimento intelectual e moral dos formandos para uma execução bem elaborada nas escolas de Educação Básica. Atualmente, há uma proposta de que estes estágios sejam executados em apenas três momentos/semestres letivos, compilando e executando concomitantemente em cada um: abordagem teórica, observação e monitoria, regência em nível de ensino específico.

O art. 13, § 1º, inciso II, capítulo V, da Resolução 02/2015 – CNE, que trata sobre os estágios supervisionados obrigatórios na formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior, apresenta que em sua estrutura o currículo deve dedicar 400 (quatrocentas) horas “[...] na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;” Ademais, em seu § 6º assegura que “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica

intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico." Isto posto, inferimos que podemos relacioná-lo aos campos de ensino, pesquisa e extensão, indubitavelmente. (BRASIL, 2015).

Para os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida, previsto no art. 14, § 1º, inciso III, da mesma resolução, a carga horária do estágio curricular supervisionado deve ser de 300h. Igualmente, os de segunda licenciatura, previstos no art. 15, § 1º, inciso III, também devem ter carga horária de 300h. Já em relação à redução de carga horária, o § 7º aborda que "os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas." (BRASIL, 2015).

O art. 10 da Resolução 02/2015 – CNE preconiza que durante a formação inicial "[...] sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino." Da mesma maneira, enfatiza a importância de compreensão e atuação na organização e gestão de sistemas de educação básica, com destaque especial para: "[...] I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas; II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional." (BRASIL, 2015).

No entanto, diante do cenário atual, a secretária de Educação Básica do MEC, Katia Smole, ressalta que a Base Nacional Comum para Formação de Professores tem como proposta a substituição do estágio curricular obrigatório pelo Programa de Residência Pedagógica (baseado em modelo clínico de formação de médicos e de outros profissionais da saúde e do direito). Sendo ideia que o licenciando desenvolva atividades em uma escola (associada ou conveniada) desde o primeiro semestre do curso, sendo acompanhado desde o início com um vínculo com um preceptor e escola.

Invocamos nesse momento o pensamento de Vásquez (1977, p. 185): “Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.” Para tanto, refletirmos sobre a legislação e a maneira como se enxerga e como se aplica a unidade teoria-prática, compreender a práxis faz-se necessário em uma compreensão mais solidificada do Estágio Supervisionado como campo de estudo e pesquisa.

Diante do todo exposto, para que a formação inicial seja cada vez mais qualificada, torna-se preciso uma autoavaliação séria e sensata, principalmente, no tocante ao Estágio Supervisionado e seu papel no início da formação do profissional das licenciaturas: Campo de estudo e pesquisa da unidade teoria-prática ou mero campo de execução de técnicas e recursos pedagógicos? Relevante se torna este questionamento, na verdade esta reflexão.

Para fins de contextualização e cenário, que afetam a Educação, assim como o campo de estudo do Estágio Supervisionado Obrigatório no país, observamos que há: a) uma padronização curricular para melhor controle de resultados nas avaliações em larga escala ou testes padronizados; b) uma BNCC aliada à BNC Formação de Professores da Educação Básica – com um ensino por competências e habilidades; c) uma busca por elevação dos índices educacionais visando retorno de investimentos financeiros, advindos de políticas externas; d) uma reprodução de modelos educacionais do exterior; e) um incentivo de políticas de bonificação/premiação; f) uma desvalorização dos planos de cargos e carreiras dos professores; g) uma intencionalidade de vinculação de progressão funcional das carreiras dos docentes aos desempenhos dos alunos nos testes padronizados.

Sob este olhar tortuoso, toma-se no Brasil ações educacionais com um viés mais técnico e executor, com visão mais reprodutiva, a fim de viabilizar as políticas educacionais vigentes. Dessa maneira, o Estágio não se apresenta como campo de estudo e de pesquisa, pois não há menção explícita nas normativas sobre isso quando trata do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO).

Por fim, defendemos que para formatação e identidade do ESO: Estágios, do I ao IV (ou do I ao III como na nova proposta), sejam vistos como um conjunto de aprendizados que ao final da formação inicial, apresentar-se-ão de forma a montar uma engrenagem de sentidos que deem fortalecimento ao sentimento e ao ato de educar, a partir da unidade teoria-prática. Para tanto, ainda necessitamos superar alguns

desafios como: - compreender o Estágio Supervisionado Obrigatório como campo de estudo e pesquisa, além de suporte importante na ação educacional da Educação Básica; - haver um comprometimento maior das escolas, dos seus professores e dos discentes da IES – sem precisar de bolsa para esta intencionalidade; - reduzir o número de escolas por professor orientador da UFPI. Nesse sentido seria bom pensar em soluções como: - realizar campanhas de sensibilização e proximidade entre IES e Escolas da EB; – melhorar a imagem da instituição e o papel do estágio junto às escolas; - fomentar que a IES atue com mais presença no cenário educacional de seu município, estado e federação; - haver intensificação no acompanhamento com a delimitação de escolas; formatar uma proposta base para todos os estágios; e, finalmente, haver um incentivo financeiro para cobrir os custos de acompanhamento nas escolas, para os professores de ESO.

### **O Estágio Supervisionado em Educação Infantil e a Aprendizagem da Docência**

O Estágio Supervisionado em Educação Infantil constitui o objeto de discussão, nesta seção. A discussão será realizada a partir de dados produzidos no segundo semestre do ano de 2018 e no primeiro e no segundo semestre do ano de 2019, quando ministramos Estágio supervisionado III (em Educação Infantil). Essa possibilidade ocorreu porque o processo de concretização da disciplina caracterizou-se como espaço de pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, sendo a pesquisa entendida, neste caso, como via de mão dupla, aqui compreendida como princípio científico e educativo, ou seja, primeiro, eixo estruturante do trabalho pedagógico, e, segundo, condição indispensável de submissão do processo ao crivo da análise.

Faz-se necessário aqui observar que compartilhamos do mesmo entendimento de Gomes (2013) sobre o Estágio Supervisionado na Educação Infantil: atividade de aproximação com o campo de atuação profissional; âmbito da relação teoria e prática e de construção da identidade profissional. Desse modo, como nossa pretensão foi analisar as contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFPI, para a aprendizagem da docência, não intencionamos fazer uma discussão conceitual sobre teoria, prática e a unidade entre elas: práxis.

No entanto, vamos tecer algumas observações sobre identidade profissional, destacando que é processo em que se faz presente construções sociais, trajetórias individuais, profissão e formação. Outrossim, na construção da identidade profissional do professor da educação infantil devemos considerar igualmente o contexto histórico, o processo de formação, o exercício da profissão e o grupo profissional ao qual pertence.

Sendo a formação um elemento da identidade profissional do professor, por isso nosso interesse pelas contribuições dessa disciplina para a aprendizagem da docência. E as contribuições apontam para a efetiva aproximação com o campo profissional, por meio das atividades de ambientação, observação e regência. A partir dos dados levantados na observação, os(as) alunos(as) desenvolveram um projeto de intervenção (planejamento) para ser concretizado durante a realização da regência, ou seja, do exercício da docência na Educação infantil. Pontuamos, neste contexto, que tais atividades provocavam a necessidade de alternarmos períodos entre a universidade e o CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) campo de estágio para estudo e análise dos dados produzidos, embora a maior parte do tempo tenha sido de atividades no CMEI, atividades que foram acompanhadas, sobretudo as regências, com devolutivas após a realização de cada uma delas.

Pelo observado, a pesquisa-ação foi o eixo norteador da disciplina, culminando com apresentação de relatório em formato de resumo expandido. Nos relatórios, os(as) alunos(as) revelaram que houve aprendizagem sobre os seguintes aspectos: docência na Educação Infantil, planejamento, prática de sala de aula, lidar com situações imprevistas e conhecer as crianças *etc.* Demos este *status* à pesquisa-ação dentro da disciplina, porque ela permite entender o estágio como “[...] atividade criadora e de pesquisa científica” (GOMES, 2013, p. 78).

Do nosso ponto de vista, os relatórios, as observações (das regências), as discussões e os estudos realizados pelos(as) alunos(as) do estágio permitiram perceber aprendizagens sobre planejamento, gestão de sala de aula, o potencial existente nas interações e nas brincadeiras para a aprendizagem infantil, a importância de colocar as crianças no centro do processo de aprendizagem e desenvolver experiências de aprendizagem de acordo com a faixa etária do grupo que os (as) estagiários(as) estavam trabalhando, entre outros.

Nesse sentido, uma aluna assim relatou sua experiência no estágio: “Foi uma experiência incrível. Eu realmente me senti como professora [...] e a professora e a escola me deram total autonomia” (ALUNA DE 2019.2). Isso demonstra o papel que o Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Infantil possui no processo de construção da identidade do profissional da Educação Infantil. Na sua fala vemos indicados, mesmo que implicitamente, alguns dos aspectos anteriormente apontados sobre a construção da identidade profissional: o contexto histórico, o processo de formação, o exercício da profissão e o grupo profissional ao qual pertence.

Nas nossas discussões, chegamos à conclusão – professora e alunos(as) – que as principais dificuldades encontradas, especialmente no desenvolvimento da docência na Educação Infantil (regência), foram saber ouvir as crianças, estabelecer relações entre as múltiplas linguagens e campos de experiências e incluir no processo de educação e cuidado as crianças com desenvolvimento atípico. Já os entraves relacionaram três contextos: UFPI, CMEI e realidades dos(as) estagiários(as): primeiro contexto, as condições estruturais (financeiras, desvalorização do estágio *etc.*) de realização do estágio para professora e alunos(as) (acesso ao campo de estágio); segundo, a transposição do modelo de escolarização do Ensino Fundamental para a Educação Infantil e o terceiro, condições materiais (financeiras) e de deslocamento.

Por último, ressaltamos que a proposta concretizada no estágio foi desenvolvida pelo coletivo das professoras efetivas que ministram a disciplina. E que os resultados apontam o Estágio Supervisionado como âmbito de aproximação com o espaço de exercício profissional, da relação teoria e prática, da construção de um “saber fazer” e de um “saber ser e estar” na profissão, ou seja, de construção da identidade de professor da Educação Infantil *etc.* O estágio, portanto, proporciona aprendizagem sobre a profissão de professor, ampliando o conhecimento teórico e prático sobre a profissão, uma vez que se traduz em atividade de atuação docente (regência) em que se faz necessário mobilizar os saberes teóricos construídos ao longo do curso de Pedagogia e construir um repertório de saberes da ação.

## **As Contribuições do Estágio Supervisionado como Espaço Formativo dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

Nesta seção, diferente da anterior, iremos relatar as contribuições do Estágio Supervisionado a partir das experiências formativas de estudantes/estagiários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular para a formação docente. Partimos do pressuposto do Estágio como espaço de pesquisa, de diálogo teórico-prático e vice-versa, de aprendizagem, de construção e reconstrução de saberes, de vivências que possibilitam pensar e repensar sobre o ser docente, sobre sua prática como profissional, dentre outros aspectos.

A pesquisa foi incitada pelas nossas vivências como professoras da disciplina de Estágio, ao observamos as reflexões realizadas pelos estudantes/estagiários em processo formativo, objetivando: analisar como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação docente do ser professor, bem como, descrever as atividades desenvolvidas durante a realização do Estágio e como essas experiências formativas fornecem subsídios teóricos e metodológicos para a formação docente.

Como metodologia, optamos pela abordagem da pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (2001), possibilita responder a questões bem particulares, trabalha com o universo de significados sobre um fenômeno em estudo, em que é possível um olhar mais detalhado, uma reflexão mais atenta no momento de construir e analisar os dados. A pesquisa qualitativa favoreceu a compreensão do universo dos significados, dos motivos, dos valores e atitudes inerentes dos sujeitos com o Estágio. Foi desenvolvida durante a realização do Estágio com estudantes/estagiários; e o mesmo ocorreu no movimento Universidade e campo de estágio (escola pública da Rede Municipal de Ensino de Teresina), momento em que realizamos desde as discussões teóricas e metodológicas à construção de projetos de intervenções. Atividades que acreditamos potencializar a formação do ser professor, a formação docente.

As reflexões aqui trazidas foram construídas junto às discussões, aos relatos e às observações participantes dos estudantes/estagiários. Considerando esse universo singular do Estágio, trabalhamos alguns

momentos formativos, tais como: discussões e orientações para a observação no interior das escolas e regência em sala de aula; a problematização do processo educativo; a investigação e análise tanto dos aspectos administrativos e pedagógicos quanto da prática do professor; a construção de projetos de intenção, sendo efetivados em colaboração com os sujeitos que constituem esse processo, bem como a regência dos estudantes/estagiários e vivências que possibilitaram um olhar mais atento, criterioso, reflexivo, analítico, interpretativo, que possibilitou construir aprendizagens sobre o ser professor.

Os dados foram produzidos com base no acompanhamento sistemático dos estudantes/estagiários durante a disciplina Estágio Supervisionado para a produção dos relatórios. Estes trazem a descrição e análise tanto dos aspectos físicos, pedagógicos, quanto das atividades docentes, dos saberes mobilizados em sala de aula, das metodologias, dentre outros aspectos que possibilitam compreender a amplitude do Estágio para contribuir na formação docente, no ser professor. No momento dessas atividades, orientadas e acompanhadas, íamos construindo e reconstruindo juntos com os estudantes/estagiários nossos jeitos de ser e de estar na profissão docente, revelando que o Estágio se constitui como espaço formativo. O que deve garantir aos estudantes/estagiários a consolidação de saberes e a reflexão sobre suas aprendizagens concebidas nesse espaço, contribuindo para o processo de ser professor.

Por fim, a análise dessas experiências revelou que o Estágio Supervisionado é campo de conhecimento e espaço formativo, devendo propiciar aos estudantes/estagiários momentos de reflexão, interpretação e compreensão do processo formativo e da prática docente, do ser professor. Portanto, buscamos, ao longo desse estudo, discutir e refletir sobre a constituição do Estágio como espaço de aprendizagens e de saberes construídos por sujeitos que estão em processo de aprender e reaprender a ser professores.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente relembramos que o Simpósio realizado no GT – Currículo e Formação, objetivou, a partir dos resultados das três pesquisas apresentadas, estabelecer uma discussão sobre o objeto de estudo Estágio Curricular Supervisionado. Para tanto, decidimos: a) iden-

tificar nas normativas relativas ao Estágio Supervisionado a compreensão dada a esta área de estudo e pesquisa; b) analisar o papel do Estágio Supervisionado como campo de conhecimento, de estudo e pesquisa na Educação; c) analisar as contribuições do Estágio Supervisionado em Educação Infantil, componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UFPI, para a aprendizagem da docência; e d) as contribuições do Estágio Supervisionado a partir das experiências formativas de estudantes/estagiários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental regular para a formação docente.

Em relação à Formatação e identidade do ESO na UFPI, percebemos que este concretiza-se como um conjunto de aprendizados que ao final da formação inicial, apresentam-se de forma a montar uma engrenagem de sentidos que deem fortalecimento ao sentimento e ao ato de educar, a partir da unidade teoria-prática. E isso, conseqüentemente, exige: compreender o Estágio Supervisionado Obrigatório como campo de estudo e pesquisa, além de suporte importante na ação educacional da Educação Básica; comprometimento das escolas, professores destas e discentes da IES; redução do número de escolas por professor orientador da UFPI; campanhas de sensibilização e proximidade entre IES e Escolas da EB; a IES atuar com mais presença no cenário educacional de seu município, estado e federação; com a delimitação de escolas, haver intensificação no acompanhamento; formatar uma proposta base para todos os estágios.

Os resultados apontam o Estágio Supervisionado como âmbito de aproximação com o espaço de exercício profissional, da relação teoria e prática, da construção de um “saber e saber fazer” e de um “saber ser e estar” na profissão, ou seja, de construção da identidade de professor da Educação Infantil e aprendizagem da docência.

O Estágio Supervisionado como campo de conhecimento e espaço formativo propicia aos estudantes/estagiários momentos de reflexão, interpretação e compreensão do processo formativo e da prática docente, do ser professor. Portanto, torna-se espaço de aprendizagens e construção de saberes por sujeitos que estão em processo de aprender e reaprender a ser professores.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 22 de dezembro de 2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Homologação: 14 Dezembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF: 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria de Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que institui o Programa de Residência Pedagógica**. MEC/CAPES: Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. BNC para Formação de Professores da Educação Básica. 3ª versão. Parecer de 18.09.2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referenciaformacao-de-professores/file>. Acesso em: 15.jan.2020.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: Reflexões sobre Autonomia Escolar e Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 233-336, mai./ago. 2017.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de Professores na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

TRICHES, Eliane de Fátima; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como Ação da Política Educacional: Breve Levantamento Bibliográfico (2014-2016). **Revista online de Extensão e Cultura – Realização**, v. 3, n. 5, p. 82-98, 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.



